

# **Literater Ausbau und orthographische Kompetenz**

**Eine korpusbasierte Untersuchung zur Korrelation von  
syntaktischer Komplexität und Rechtschreibung bei  
Jugendlichen**

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.)  
im Fach Linguistik

Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät II  
Institut für deutsche Sprache und Linguistik

Eingereicht von: Isabelle Nunberger

Wissenschaftliche Betreuerinnen: Frau Prof. Dr. Anke Lüdeling  
Frau Prof. Dr. Christa Röber

Berlin, den 18. März 2016

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b>	<b>3</b>
2.1. Defizithypothese . . . . .	3
2.2. Differenzhypothese . . . . .	5
2.3. Registerforschung: oral and literate . . . . .	6
2.4. Ausbau des literaten Wissens . . . . .	9
2.5. Literate Sprache: Verdichtung durch ausgebaute Nominalphrasen . . . . .	10
2.5.1. Zunahme der Nominalphrase diachron . . . . .	11
2.6. Multi-Dimensional approach (Douglas Biber) . . . . .	12
<b>3. Siekmeyers Untersuchung: Literater Ausbau und soziales Umfeld</b>	<b>13</b>
3.1. Forschungsfragen und Korpus . . . . .	13
3.2. Aufbereitung der Daten . . . . .	14
3.3. Auswertung . . . . .	15
3.4. Exemplarische Beispiele komplexer Nominalphrasen . . . . .	18
3.4.1. Kategorie ABNAHME . . . . .	18
3.4.2. Kategorie ORAT . . . . .	19
3.4.3. Kategorie BEGINN . . . . .	19
3.4.4. Kategorie LITERAT . . . . .	19
3.4.5. Kategorie AUSBAU . . . . .	19
3.5. Ergebnisse . . . . .	19
<b>4. Aufbereitung der Daten</b>	<b>21</b>
4.1. Untersuchungsgegenstand . . . . .	21
4.2. Technisches Vorgehen . . . . .	22
4.3. Annotationsebenen . . . . .	22
4.3.1. Zielhypothese . . . . .	23
4.3.2. Fehlerannotation: Ebene „Kategorie“ . . . . .	23
4.3.2.1. Groß- und Kleinschreibung (GKS) . . . . .	24
4.3.2.2. Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS) . . . . .	24
4.3.2.3. <dass>/<das>- Schreibung . . . . .	25
4.3.2.4. Interpunktion . . . . .	25
4.3.3. Annotation der Satzstrukturen (SST-Ebene) . . . . .	26
<b>5. Auswertung</b>	<b>29</b>
5.1. Haupthypothese: Rechtschreibfehler und Einteilung der SchülerInnen . . . . .	29
5.1.1. Die Gruppe ORAT . . . . .	31
5.1.2. Vorkommen von Rechtschreibfehlern . . . . .	33
5.2. Kommarelevante Satzstrukturen . . . . .	34
5.2.1. Vergleich der Gruppen . . . . .	34
5.2.2. Gesamtgruppe . . . . .	36

5.3. Position der Nebensatzstrukturen . . . . .	38
5.4. Groß- und Kleinschreibungsfehler . . . . .	39
5.5. Abschließend: Die Gruppe ORAT . . . . .	43
5.6. „Dass“-Sätze . . . . .	44
5.7. Satzschlusszeichenfehler . . . . .	46
5.8. GZS-Fehler . . . . .	48
<b>6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</b>	<b>50</b>
6.1. Korrelation von literatem Ausbau und Rechtschreibkompetenz . . . . .	50
6.2. Einfluss von orthographischer Kompetenz auf kommarelevante Strukturen	51
6.3. Position von Nebensatzstrukturen . . . . .	52
6.4. Definite Artikel als entscheidendes Merkmal für Großschreibung . . . . .	53
6.5. „Dass“-Sätze: ein Kompetenzbereich mit subordinierten Strukturen . . . .	53
6.6. Satzschlusszeichenfehler: ein unerkanntes Problem? . . . . .	54
6.7. Differierende Gravierung von Fehlern im GZS-Bereich . . . . .	54
<b>7. Abschließende Bemerkungen</b>	<b>55</b>
<b>Literatur</b>	<b>56</b>
<b>A. Anhang: Einteilung der Schüler zu Kategorien</b>	<b>63</b>
<b>B. Anhang: Zuordnung der drei sprachlichen Gruppen zu Kategorien</b>	<b>64</b>
<b>C. Anhang: Tagsets</b>	<b>64</b>
<b>D. Anhang: Auswertung</b>	<b>70</b>
<b>E. Anhang: KORALIST: Verschriftungen</b>	<b>72</b>

## Abbildungsverzeichnis

1.	Konzept des Sprachausbaus nach Maas . . . . .	9
2.	Übersicht der Probanden bei Siekmeyer (2013) . . . . .	13
3.	Beispiele aus KORALIST: prädeterminierende Attribute . . . . .	15
4.	Beispiele aus KORALIST: postdeterminierende Attribute . . . . .	15
5.	Grad der Komplexität der Attribute nach Siekmeyer . . . . .	16
6.	Statistische Methodik in Siekmeyer (2013) . . . . .	17
7.	Beispiel für Annotation der Verschriftungen in ANNIS . . . . .	28
8.	Rechtschreibfehler und Einteilung der Schüler . . . . .	30
9.	Rechtschreibfehler und Einteilung der Schüler mit nummerierten Texten .	32
10.	Vorkommen Rechtschreibfehler absolut . . . . .	34
11.	Kommarelevante Satzstrukturen: Vergleich der Gruppen . . . . .	35
12.	Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler in kommarelevanten Satzstrukturen in der Gesamtgruppe . . . . .	37
13.	Kommafehler nach Position der Nebensatzstrukturen . . . . .	39
14.	GKS-Fehler nach definitivem Artikel . . . . .	41
15.	GKS-Fehler nach anderen Elementen als definite Artikel . . . . .	42
16.	Korrelation von Kommafehlern vor nachgestellten Nebensätzen mit Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und Schreibung von <dass> . . . . .	45
17.	Korrelation von Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und Schreibung von <dass> . . . . .	46
18.	Fehler bei Satzschlusszeichen . . . . .	47

# 1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit stellt eine korpusbasierte Untersuchung im schriftsprachlichen Bereich mit soziolinguistischen Bezügen dar.

Untersucht wird, ob orthographische Kompetenz mit literatem Sprachausbau korreliert. Es wird angenommen, dass ein souveränerer Umgang mit dem literaten Register mit einem grammatischen Verständnis einhergeht, das in orthographischer Kompetenz Ausdruck findet. Somit wird der Ausbau des sprachlichen Wissens als Indiz für Rechtschreibkompetenz erachtet, da Orthographie Grammatik repräsentiert (vgl. Eisenberg, 2013a: 285-288). Mithilfe korpuslinguistischer Methodik wird nachgeprüft, ob Schülertexte, denen ein literater Sprachstil entspricht, weniger Rechtschreibfehler aufweisen als Schülertexte, die dem oraten Register zuzuordnen sind.

Dieser These liegt die Unterscheidung zwischen *orater* und *literater* Sprache zu Grunde, wie sie sich in einigen soziolinguistischen Theorien findet (vgl. Biber, 1995; Maas, 2010; Tannen, 1982a). Diese beiden Parameter werden als kontrastierende Pole gesetzt, zwischen denen eine Bandbreite verschiedenster Ausprägungen möglich ist (*Register*) (vgl. Biber, 1995; Hymes, 1979; Maas, 2008). Die Registertheorie besagt, dass der gewählte Sprachstil maßgeblich durch die gegebene Situation beeinflusst ist. Die literate Sprache lässt sich nach Auffassung einiger Soziolinguisten semantisch an der Verdichtung von Informationen, syntaktisch am Ausbau von Nominalphrasen, d.h. der Verwendung von attributiven Formen erkennen (vgl. Biber, 1995; Chafe, 1994; Maas, 2010).

Die soziolinguistische Forschung betont wiederholt, welchen entscheidenden Einfluss das sprachliche soziale Umfeld auf den Sprachgebrauch ausübt (vgl. Dittmar, 1980; Labov, 1972c; Maas, 2008). Vielfältige sprachliche Register im sozialen Kontext erlernt zu haben, gilt als Voraussetzung für die Aneignung des literaten Sprachstils (vgl. Siekmeyer, 2013: 5). Anne Siekmeyer konnte in ihrer Dissertation nachweisen, dass die Qualität des sozialen Umfeldes mit dem Ausbau literater Strukturen korreliert (Siekmeyer, 2013). In ihrer empirischen Studie wurde ein Korpus mit mündlichen Erzählungen und deren Verschriftungen von insgesamt 31 15-jährigen L1- und L2-Lernern des Deutschen erhoben. Um festzustellen, inwieweit die Schüler über literate Sprachkompetenzen verfügen, hat Siekmeyer einerseits die Verwendung von Attributen in den mündlichen und schriftlichen Texten analysiert. Andererseits war die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung entscheidend: Demnach sollen in den mündlichen Texten weniger komplexe Nominalphrasen als in den schriftlichen verwendet werden. Auf einer 5-stufigen Skala zwischen *oratem* und *literaten* Pol wurden die Schüler je einer Kategorie zugeordnet.

Diese Kategorisierung bildet die Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Es wird also nachgeprüft, ob die literaten Gruppen im Mittel weniger Rechtschreibfehler aufweisen als die oraten. Während Siekmeyer den Zusammenhang zwischen sozialem Umfeld und literatem Ausbau analysiert hat, bezieht diese Arbeit eine dritte Variable, die Rechtschreibkompetenz, mit ein. Die vorliegende Untersuchung greift auf die von Siekmeyer erhobenen Daten zurück und ist somit als vergleichende Studie zu betrachten.

Für die quantitative Analyse wird der Teil mit den Verschriftungen des von Siekmeyer erhobenen Korpus KORALIST mit Fehlerannotationen angereichert. Die Annotationsrichtlinien richten sich nach der Amtlichen Regelung, da diese somit leicht nachzuprü-

fen sind und die Schüler diese normativ lernen. Um möglichst transparent zu machen, in welcher Form die Regeln des DUDENS an entsprechender Stelle interpretiert werden, wird die Annotation mit einer Zielhypothesenebene versehen (vgl. Lüdeling, 2008). Da Siekmeyer den literaten Ausbau an eine syntaktische Kategorie, den Ausbau von Nominalphrasen, knüpft, wird der Fokus in der orthographischen Annotation auf syntaktische Rechtschreibbereiche gelegt. Diese sind in der Schriftsprachforschung ziemlich übereinstimmend: Groß- und Kleinschreibung (GKS), Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS), Interpunktion und <das>/<dass>-Schreibung. Andere Bereiche werden nicht annotiert und somit auch nicht thematisiert.

Zu berücksichtigen ist, dass Siekmeyer ihre Einordnung aufgrund der Verschriftung und der mündlichen Erzählung vorgenommen hat, während sich die orthographischen Annotationen lediglich auf die Verschriftungen beziehen (können). Dies sollte die Validität der Ergebnisse jedoch nicht beeinträchtigen, da der individuelle, literate Sprachausbau im Allgemeinen (im Schriftlichen und im Mündlichen) von Interesse ist, um diesen mit der orthographischen Kompetenz in Beziehung zu setzen.

Im ersten Abschnitt wird der theoretische Rahmen der Untersuchung dargelegt. Hierbei geht es insbesondere um die Entstehung der für die Arbeit zentralen Begriffe *orat* und *literat* in der Registerforschung. Des Weiteren wird die Prämisse der komplexen Nominalphrasen als das entscheidende Merkmal für literate Sprache motiviert. Es folgt eine Darstellung der Arbeit Siekmeyers, dessen Ergebnisse für die vorliegende Untersuchung konstitutiv sind. In der Aufbereitung wird anschließend gezeigt, wie die Daten für die Auswertung der Hauptforschungsfrage vorbereitet worden sind. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Beschreibung der verschiedenen Annotationsebenen und des Fehlertaggings. Die Auswertung nimmt den Hauptteil der Arbeit ein. Neben der Hauptforschungsfrage zum Zusammenhang von Rechtschreibkompetenz und literatem Ausbau werden weitere Unterhypothesen zu den einzelnen Bereichen GKS, GZS, Interpunktion und <das>/<dass>-Schreibung untersucht. Für diese weiterführenden Analysen werden Aspekte aus der didaktischen und graphematischen Schriftsprachforschung berücksichtigt. Insbesondere dort, wo für quantitative Analysen nicht genügend Vorkommen zu verzeichnen sind, werden die Daten mit qualitativen Methoden weiter analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse jeder Unteranalyse zusammengefasst, ihre Konsequenzen diskutiert und interpretiert.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird der wissenschaftstheoretische Hintergrund der Arbeit vorgestellt. Hierbei geht es um die Entstehung und Entwicklung der soziolinguistischen Variationsforschung. Genauer, um die Herleitung und Definition der für diese Arbeit konstitutiven Termini *literat* und *orat*; und insbesondere um empirisch profunde Belege für die Bedeutsamkeit komplexer Nominalphrasen als Merkmal von literater Sprache.

### 2.1. Defizithypothese

Von einer systematischen soziolinguistischen Forschung lässt sich erst seit etwa 30 Jahren sprechen. Die Auseinandersetzung zwischen der *Defizit-* und der *Differenzhypothese* gilt als wissenschaftlicher Ursprung der soziolinguistischen Registerforschung. Das Aufkommen der Differenzhypothese lässt sich dabei gewissermaßen als Gegenbewegung zur sogenannten Defizithypothese, auch Bernstein-Hypothese, benannt nach ihrem Hauptvertreter und Begründer Basil Bernstein, beschreiben.

Ende der 50er bis Anfang der 70er Jahre veröffentlichte der Soziologe einige Schriften zum Verhältnis sozioökonomischer Faktoren und sprachlichem Verhalten und formulierte damit eine der ersten Theorien zu diesem Thema überhaupt. Coulthard schreibt: „Die Stärke der Theorie liegt in der Art, in der sie soziologische, linguistische und psychologische Faktoren miteinander verbindet. Sie liefert eine intuitiv akzeptable Erklärung für einige der soziokulturellen Ursachen der Minderleistung von Kindern aus der Arbeiterschicht [...]“ (Coulthard, 1972: 77). Nicht zuletzt dank der Zusammenarbeit mit der Psycholinguistin Frieda Goldman-Eisler an der London School of Linguistics gelang Bernstein eine soziolinguistische Theoriebildung, die linguistische und gesellschaftliche Erkenntnisse miteinander verbindet, wie es in dieser Form neu und wegweisend war (vgl. Schlieben-Lange, 1973).

Bernstein entwickelt seine Thesen zu geringen Teilen aus dem soziolinguistischen Wissen, das es bereits gab; lediglich den linguistischen Determinismus, auch bekannt als Sapir-Whorf-Hypothese, bezieht er häufiger in seine Schlussfolgerungen ein (vgl. Bernstein, 1974: 108). Sprechen gehört für Bernstein zum sozialen Verhalten und wird durch die Familienerziehung weitergegeben. Die Familie gehört einer sozialen Klasse an, was impliziert, dass das Sprachverhalten soziokulturell bestimmt ist (vgl. Löffler, 2010: 156). Wesentlicher Bestandteil seiner Thesen ist die Unterscheidung zwischen dem *elaborierten* und dem *restringierten* Code. Bernstein formuliert:

Im Falle eines elaborierten Codes wird der Sprecher aus einem relativ extensiven Alternativenbereich auswählen, und daher ist die Wahrscheinlichkeit, mit der man das Muster der organisierenden Elemente voraussagen kann, beträchtlich verringert. Im Falle eines restringierten Codes ist die Zahl dieser Alternativen oftmals stark begrenzt, und die Vorhersagewahrscheinlichkeit für das Muster vergrößert sich beträchtlich. (Bernstein, 1974: 155)

*Codes* versteht Bernstein dabei als „[...] Qualitäten sozialer Strukturen [...]“ (Bernstein, 1974: 155).

Der elaborierte Code sei die Sprache der *Oberschicht* bzw. *Mittelschicht*, der restringierte die der *Unterschicht* (vgl. hier und im Folgenden Dittmar, 1980: 1–32). Grundle-  
gend für Bernsteins Thesen ist die Annahme, dass ein Kind aus der Mittelschicht beide  
sprachlichen Ausdrucksweisen lernt und es versteht, diese der sozialen Umgebung ange-  
messen anwenden zu können, wohingegen ein Kind aus der Unterschicht auf den restrin-  
gierten Code beschränkt ist. „Die Fähigkeit, Codes zu wechseln, steuert die Fähigkeit,  
Rollen zu wechseln“ (Bernstein, 1974: 246).

Damit formuliert Bernstein bereits einige der noch heute zentralen Annahmen der Re-  
gisterforschung. Weiter geht Bernstein davon aus, dass der soziale Aufstieg entscheidend  
durch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit bestimmt ist.

Auch gebe es einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Denken: kognitives  
Defizit spiegle sich im sprachlichen Defizit. Hier wird die Bezugnahme auf Benjamin L.  
Whorf deutlich, dessen Ansichten schon zu Bernsteins Zeit sehr umstritten waren (vgl.  
Gipper, 1972).

Aus heutiger wissenschaftlich-linguistischer Sicht problematisch ist das Postulat nor-  
mativer linguistischer Maßstäbe für die Mittelschichtssprache. Der unterschiedliche Sprach-  
gebrauch lasse sich insbesondere in Bezug auf ihre Explizitheit, grammatische Korrekt-  
heit und logische Analysefähigkeit festmachen. Als immer wiederkehrende sprachliche  
Eigenschaften des restringierten Codes beschreibt Bernstein u.a.:

Kurze, grammatisch einfache und oft unvollständige Sätze [...]  
Einfacher und sich wiederholender Gebrauch von Konjunktionen (so, dann, weil)  
Geringer Gebrauch von Nebensätzen [...] (Bernstein, 1974: 129)

Der Satzstruktur wird folglich eine fundamentale Rolle zugeschrieben. Diese erhobenen  
Kriterien sind in Bernsteins Ausführungen jedoch nicht fundiert empirisch untersucht  
worden („Die empirische Basis dieser Überlegungen ist denkbar schmal“ (Schlieben-  
Lange, 1973: 52)). Der elaborierte Code ist in dem Sinne dem restringierten überlegen,  
indem Sprecher der Mittelschicht über ein reicheres sprachliches Repertoire verfügten.  
Der restringierte Code stelle „einen Abriß der sozialen Struktur und ihrer auf gemein-  
samen Annahmen beruhenden Basis dar“ (Bernstein, 1974: 207) und sollte „[...] nicht  
abgewertet werden [...]“ (Bernstein, 1974: 255).

Zwar betont Bernstein die Gleichwertigkeit des restringierten Codes, doch die Impli-  
kationen, insbesondere das Kriterium der Vorhersagbarkeit, die er seinen Annahmen zu  
Grunde legt, und die fehlende empirische Basis entzieht seinen Ausführungen eine für heu-  
tige Maßstäbe wissenschaftlich-fundierte Gültigkeit. Die Differenz zwischen elaborierter  
und restringierter Sprache mache nach allgemein gültiger Auffassung ein sprachliches  
Defizit aus, daher *Defizithypothese*.

Höchst bedenklich ist nicht zuletzt die Untersuchung von Carl Bereiter und Siegfried  
Engelmann, die in ihrem kompensatorischen Erziehungsprogramm auf Basis der The-  
sen Bernsteins ein sehr düsteres Bild von den verbalen Fähigkeiten der sogenannten  
Unterschichtskinder zeichnen (vgl. Bereiter und Engelmann, 1966).

In den USA wurden in den 60er Jahren politische Maßnahmen beschlossen, die die  
Wettbewerbsfähigkeit der USA als Industrienation unterstützen und sich anbahnende  
Rassenkonflikte zwischen weißer und schwarzer Bevölkerung in Ghettos und Slums ent-



gegen wirken sollte (*War on Poverty*). Aufgrund zunehmender Urbanisierung nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einer ethnischen Mischung in den Städten, vor der Schulen und Behörden scheiterten (vgl. Dittmar, 1997: 44). Im Zuge finanzieller Unterstützungprojekte für die Wissenschaft wurden großangelegte Studien zur Sozialisation und sprachlichem Verhalten der unteren Einkommensschichten durchgeführt. „Diese Subventionierung vor allem der ›Urban Language Studies‹ gab der Entwicklung der Soziolinguistik einen entscheidenden Impuls“ (Schlieben-Lange, 1973: 38). Es entstanden einige Arbeiten, die sich als Gegenbewegung zur Defizittheorie interpretieren lassen (vgl. Dittmar, 1980: 109 ff.). Der Soziolinguist William Labov konnte so einige Studien zum Verhältnis von Sozialisierung und Sprache durchführen, die schließlich in seinen umfangreichen Untersuchungen zum *Black English Vernacular* mündeten.

## 2.2. Differenzhypothese

Widerstand regte sich gegen Bernsteins Verabsolutierung eines bestimmten Sprachcodes und der Abwertung der Sprache unterer Gesellschaftsschichten. „Eine derartige Einschätzung der Sprache der höheren Schichten sei demnach nichts anderes als die mit dem Mantel der Wissenschaft ausgestaffte Reproduktion eines ungeheuerlichen sozialen Vorurteils“ (Ammon, 1979: 231). Ziel war es, einer sprachlich motivierten Ausgrenzung von Minderheiten entgegenzuwirken. Gegner der Defizittheorie werfen den Anhängern dieser Theorie vor, einen linguistischen Maßstab zur nicht hinterfragten und anzustrebenden Sprachnorm zu setzen. Die Differenztheoretiker hingegen betrachten Sprachvarietäten zunächst als funktional gleichwertig zueinander. Sie wenden sich gegen eine normativ ausgerichtete Forschung und vertreten zugleich deskriptive Wissenschaftspraxis (Dittmar, 1980: 128ff.). Nicht selten werfen sie den Defizittheoretikern rassistische Ressentiments vor (vgl. Labov, 1972b: 100). Gegenargumentationen kommen - im Zeichen der Zeit - auch aus kommunistischer Ideologie: „Die Soziolinguistik betätigt sich in der Diskriminierung der Arbeitersprache als ‚restringierten‘ Kode offen als ideologisch im Interesse der Bourgeoisie, indem sie das bürgerliche Selbst- und Weltverständnis unausgesprochen propagiert“ (Ehlich et al., 1972: 114-115).

Als wichtigster Vertreter der Differenztheorie gilt William Labov, der einen direkten Zusammenhang zwischen Bernsteins Thesen und den Konzepten kompensatorischer Erziehungsprogramme sieht. Nach dieser erfahren Kinder in Ghettos eine geringere sprachliche Bildung, die nur geringfügig durch wohlgeformte Sätze gekennzeichnet ist, so dass sie eine zurückgebliebene Ausdrucksfähigkeit entwickeln und nicht lernen, logisch und abstrakt zu denken (vgl. Bereiter und Engelman, 1966; Deutsch, 1972). Besonders Linguisten seien gefragt, dem „Mythos der verbalen Depravierung“ auf den Grund zu gehen: „The most useful service which linguists can perform today is to clear away the illusion of verbal deprivation and to provide a more adequate notion of the relations between standard and nonstandard dialects“ (Labov, 1972c: 202). Labov betont die Gleichwertigkeit verschiedener sprachlicher Formen, die heute zum Standard linguistischer Theoriebildung gehört.

Besonderen Wert legt er auf die empirisch abgesicherte Erhebung der Sprachstile, in der mögliche Störfaktoren, die die objektive Beobachtung verzerren könnten, weitgehend

eliminiert werden müssen. In einer asymmetrischen Situation zwischen Erwachsenem und Kind lasse sich das Sprachverhalten nicht testen. Da das Kind spüre, „dass ihm alle Reaktionen zu seinen Ungunsten ausgelegt werden können, zeigt es genau das defensive monosyllabische Verhalten, das von Bernstein bis Bereiter von solchen Tests berichtet wird und diesen als Motivation für Sprachprogramme dient“ (Labov, 1972b: 93). Die soziale Situation übe demnach den größten Einfluss auf das sprachliche Verhalten aus. Auch wirft er das Problem des sogenannten *Beobachter-Paradoxons* auf: „[D]as Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft muß sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten“ (Labov, 1972a: 147).

Unter anderem diese empirischen Überlegungen sind es, aufgrund derer Labovs Studien an Gültigkeit nicht verloren haben. Norbert Dittmar formuliert: „Es ist das – vielleicht größte – Verdienst Labovs, in der soziolinguistischen Feldforschung vielseitige Wege und Möglichkeiten aufgezeigt zu haben [...]“ (Dittmar, 1997: 56). Labov zeigt Missverständnisse zwischen quantitativer Forschung und theoretischer Behauptungen auf („Es gibt nur wenig Verbindungen zwischen den allgemeinen Feststellungen, die getroffen werden und den quantitativen Daten, die zum Sprachgebrauch angeführt werden“ (Labov, 1972a: 201)) und plädiert dafür, die Linguistik als empirische Wissenschaft zu betreiben: „Die Sprachtheorie kann jedoch das soziale Verhalten der Sprecher ebenso wenig ignorieren wie die Theorie der Chemie die beobachtbaren Eigenschaften der Elemente“ (Labov, 1972a: 202). Als Chemiker mit einem naturwissenschaftlich-empirischen Ansatz legte Labov einen entscheidenden Grundstein, um die Entwicklung der Linguistik als empirische Wissenschaft voranzutreiben (vgl. Dittmar, 1997: 52). Dittmar formuliert treffend: „Labov möchte die Linguistik von der Spielwiese und vom 'Elfenbeinturm' in das Vorzimmer der 'exakten' Wissenschaft führen“ (Dittmar, 1997: 67). Als entscheidender Wegbereiter der Soziolinguistik kommt Labov anhand empirischer Daten zu dem Schluss, dass zwischen den Schulleistungen und der Sprache in den sozialen Peers kein Zusammenhang besteht. In seinen Untersuchungen zum Black English Vernacular zeigt Labov schließlich auf, dass das Standard-Englisch dem Nonstandard-Englisch schwarzer Ghetto-Kinder in keiner Weise überlegen ist (vgl. Labov, 1972c).

### 2.3. Registerforschung: oral and literate

Die von den Differenztheoretikern postulierte prinzipielle Gleichwertigkeit aller Sprachformen bildet einen der Grundgedanken der modernen soziolinguistischen Register- bzw. Variationsforschung. Die Registerforschung untersucht die unterschiedlichen Sprachstile, die je nach Situation verwendet werden: „A register can be defined as the configuration of semantic resources that a member of a culture typically associates with the situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context“ (Halliday, 1978: 207). In Abgrenzung zum Begriff *Varietät* verdeutlicht Dell Hymes: „Größere Sprechstile, die an soziale Gruppen gebunden sind, können *Varietäten* genannt werden und solche, die an rekurrente Situationstypen gebunden sind, *Register*. Sprechstile, die an Personen, spezielle Situationen oder Genres gebunden sind, könnten einfach *personale*,

*situative* und *Genrestile* genannt werden“ (Hymes, 1979: 177).

Diese Definitionen verdeutlichen die Abkehr von einer wertenden Sprachbeurteilung hin zu einer vorurteilsfreien Sprachanalyse, die die gegebene Situation in den Vordergrund rückt. Angenommen wird, dass Sprecher verschiedenste Register wählen, um sich sprachlich an die gegenwärtige Situation anzupassen (vgl. Biber, 1995: 7ff.; Maas, 2008: 41ff.). Register sind Ausdruck gegebener Umstände, auf die der kompetente Sprecher sprachlich reagiert. Dabei werden die grammatische Unterschiede der sprachlichen Register keineswegs negiert, doch wird eine Abwertung des einen oder anderen Sprachstils abgelehnt. Insofern bleibt die grundsätzliche Idee der Unterscheidung zwischen verschiedenen Gebrauchsformen von Sprache erhalten, für dessen Disambiguierung Bernstein wegweisend war. Mit der von Labov vorgetragenen Gleichstellung aller sprachlichen Stile und der Forderung, deren Unterschiede auf empirischer Basis herauszuarbeiten, konnte die Registerforschung einen festen Platz in der Linguistik für sich behaupten.

Thematisch verbunden mit der Registerforschung ist die Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Walther Ongs Ausführungen zeichnen einen engen Zusammenhang zwischen literaler und schriftlicher Sprache auf der einen und oraler und mündlicher Sprache auf der anderen Seite: „Written discourse develops more elaborate and fixed grammar than oral discourse does because to provide meaning it is more dependant simply upon linguistic structure, since it lacks the normal full existential contexts which surround oral discourse and help determine meaning in oral discourse somewhat independently of grammar“ (Ong, 1982: 37). Bei der Entwicklung von Kulturen spielt die Schriftkenntnis für die Literalität von Sprache eine tragende Rolle, wie Ong in seiner substanziellen Arbeit herausarbeitet. Auch geht das schriftliche Medium häufig mit literaler und das mündliche häufig mit oraler Sprache einher. Doch ist eine sorgfältige Trennung zwischen dem gewählten Sprachstil und dem Medium der Sprache nicht von der Hand zu weisen, zumal die modernen Kommunikationsformen des Internets die scheinbare Allianz zwischen Literalität und Medium vollends aufbrechen (vgl. Dürscheid, 2003; Beißwenger, 2001).

In den 80er Jahren kamen einige Modelle auf, die einen differenzierteren Blick forderten. Peter Koch und Wulf Österreicher haben das für den deutschsprachigen Raum wohl bekannteste Modell zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgelegt (*Nähe-Distanz-Modell*) (Koch und Österreicher, 1994). Sie unterscheiden zwischen dem Medium und der Konzeption. Während es sich beim Medium um die Art des Kommunikationsmittels handelt, befasst sich die Konzeption mit dem sprachlichen Duktus. Ein Medium kann beispielsweise ein Brief, ein wissenschaftlicher Vortrag oder eine Konversation sein, während sich die Konzeption mit dem verwendeten Sprachstil befasst. Unter konzeptioneller Schriftlichkeit verstehen die Autoren jegliche Kommunikationsform, in der sich ein schriftlicher Erzählduktus niederschlägt. So kennzeichnet eine Predigt oder ein wissenschaftlicher Vortrag zwar ein mündliches Medium, aber eine konzeptionelle Schriftlichkeit, während ein Zeitungsinterview oder ein Privatbrief konzeptionelle Mündlichkeit in einem schriftlichen Medium widerspiegeln. Dabei wird konzeptionelle Schriftlichkeit mit dem Merkmal Distanz, Nähe hingegen als Eigenschaft konzeptioneller Mündlichkeit beschrieben. Koch/Österreicher betonen die Unabhängigkeit von Medium und Konzeption zueinander, obwohl in den meisten Fällen ein mündliches Medium mit

Nähe (z.B. ein familiäres Gespräch) einhergeht, während sich schriftliche Konzeptionen häufig im graphischen Medium finden (z.B. ein wissenschaftlicher Aufsatz).

Wichtig scheint die Idee, dass weniger das Medium als viel mehr die situative Komponente den Grad einer Äußerung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bestimmt. Leider wird gerade diese Erkenntnis mit den Begriffsmustern konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit nicht verdeutlicht, sondern verwischt weiter im Dunkeln, was Utz Maas treffend als „begriffliche Zirkularität“ beurteilt (Maas, 2010: 43; vgl. Maas, 2015).<sup>1</sup>

Deborah Tannen prägte die Begriffe *oral* und *literate* und forderte damit eine klare Trennung zwischen dem Medium und der Registerarchitektur der Sprache. Sie definiert:

[...] we may consider oral strategies to be those aspects of discourse which make maximal use of context, by which maximal meaning and connective tissue are implied rather than stated. In contrast, we may consider literate strategies to be those by which maximal background information and connective tissue are made explicit. Similarly, typically oral strategies are those which depend for effect on paralinguistic and non-verbal channels, while literate strategies are those that depend on lexicalization to establish cohesion. (Tannen, 1982a: 3-4)

Tannen betont, dass sprachliche Unterschiede zwischen verschiedenen Registern keineswegs aus dem schriftlichen oder mündlichen Medium resultieren, sondern „[...] from the relative focus in interpersonal involvement on the one hand and relative focus on content on the other. In this sense, the features of discourse grow out of communicative goals“ (Tannen, 1983: 91). So seien beispielsweise Briefe zwischen Schülern während des Unterrichts durch orale sprachliche Strategien gekennzeichnet, jedoch schriftlich in ihrem Medium.

Tannen zeichnete diese klare Trennlinie zu einer Zeit, in der das Register noch enger an das Medium geknüpft war als heutzutage. Besonders in Hinblick auf die neuen Kommunikationsformen und insbesondere auf das Chatten erscheinen Tannens Beobachtungen zukunftsweisend. Tannens Unterscheidung zwischen literater und orater Sprache erinnert in ihren grundsätzlichen Zügen ein wenig an die Unterscheidung Bernsteins des restringierten und elaborierten Codes. Doch definiert Tannen ihre Parameter im Zusammenhang mit der Idee des sprachlichen Registers. Kein Individuum spreche „[...] either ‘oral’ or ‘literate’“ (Tannen, 1982b: 3), vielmehr käme es auf den Hintergrund an, in dem etwas geäußert wird. Ein zentraler Punkt dieser Theorie ist, dass es keineswegs um eine *bessere* oder *schlechtere* Sprache geht, sondern um die Bandbreite sprachlicher Möglichkeiten, die vom oralen bis zum literaten Register reichen („Rather, people have at their disposal and are inclined to use, based on individual habits as well as cultural conventions, strategies associated with literacy and orality both in speech and writing“ (Tannen, 1983: 88)). Die Unterscheidung zwischen literater und orater Sprache, wie Tannen sie trifft, ist für die Registerforschung grundlegend und Fundament der nachfolgenden Ausführungen.

---

<sup>1</sup>s. auch Dürscheid (2012: 42-53) für eine übersichtliche Zusammenfassung der Kritik an Koch/Österreicher.

## 2.4. Ausbau des literaten Wissens

Ähnlich wie Tannen operiert der deutsche Linguist Utz Maas mit den Begriffen *orat* und *litterat*: „Litterat sind Äußerungen, die in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und eine Darstellungsfunktion haben“ (Maas, 2010: 70). Als Gegenpol definiert er: „Orat sind Äußerungen, die nicht in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und ggf. sprachliche Elemente aufweisen, die auf die konkrete Gesprächssituation kalibriert sind“ (Maas, 2010: 98).<sup>2</sup> Die folgende Graphik verdeutlicht Maas' Konzept des literaten Ausbaus.

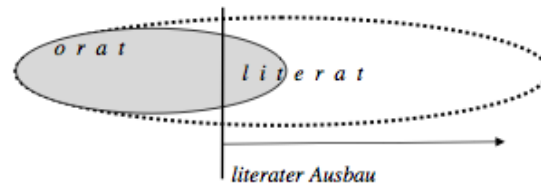


Abbildung 1: Konzept des Sprachausbaus nach Maas (2013: 26)

Maas sieht Sprache im Kontinuum zwischen dem oraten und dem literaten Pol, wobei diese keine festen Endpunkte darstellen, sondern Größen einer sich ständig weiter entwickelnden Skala. Diese sprachliche Weiterentwicklung nennt Maas den *litteraten Ausbau*. Das graue Feld in der Graphik stellt das Sprachwissen in der frühen Kindheitsphase dar, das durch kommunikative Interaktion geprägt ist, für Maas das orate Sprachwissen. Der Zeitpunkt des Beginns des Schriftspracherwerbs markiert eine deutliche Trennlinie (s. Abbildung 1), ab der literates Wissen aktiv erworben, angewendet und ausgebaut wird.

Damit bindet Maas den literaten Ausbau der Sprache an den Erwerb der Schrift. Das Besondere an Maas' Ausführungen ist die Verknüpfung von Theorien über orthographisches Wissen mit allgemein gültigen Auffassungen aus der Soziolinguistik. Doch schon Wygotski machte auf die Zusammenhänge von grammatischem Bewusstsein und Schriftkenntnis aufmerksam:

Wie dem Kinde in der geschriebenen Sprache zum ersten Male bewußt wird, daß in dem Wort "Moskau" die Laute M-o-s-k-a-u enthalten sind, d.h., daß ihm seine eigene Lauttätigkeit bewußt wird und es jedes einzelne Element der Lautstruktur aussprechen lernt, ebenso beginnt das Kind, wenn es schreiben lernt, willkürlich das gleiche zu tun, was es vorher beim Sprechen unwillkürlich getan hat. Also geben Grammatik und Schrift dem Kind die Möglichkeit, sich in der Entwicklung seiner Sprache auf eine höhere Stufe zu erheben. (Wygotski, 1977: 231)

Diese „höhere Stufe“ lässt sich in Maas' Theorie als literater Ausbau wiederfinden. Nach Maas wird das sprachliche Wissen mithilfe des Schrifterwerbs entscheidend strukturiert; es spiegelt sich in literater Komposition wieder und wird durch die Beschäftigung

<sup>2</sup>Die genaue Übersetzung zu eng. *oral* und *literate* ist *nicht* dt. *orat* und *litterat*, sondern *oral* und *litterat*. Die Termini hat Maas nochmals neu eingeführt und definiert, die Idee bleibt aber sehr ähnlich. Diese Arbeit bezieht sich bezüglich der Termini auf die Begriffe von Maas, weil er die Theorie des Ausbaus weiter ausführt als Tannen und er den Zusammenhang von Orthographie und Literalität herausarbeitet.

mit Grammatik in der Schrift weiter ausgebaut. Auch für Peter Eisenberg bedeutet Beschäftigung mit Schrift Beschäftigung mit Grammatik (Eisenberg, 2013a: 285-288). Die Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen der Sprache, die in der Schrift Ausdruck finden, wird an den Ausbau des literaten Registers geknüpft. Orthographie ist laut Maas „[g]reifbarster Ausdruck literater Strukturierung“ (Maas, 2008: 360). Goody und Watt (1963) stellen ähnliches fest: Die orale Sprache werde im privaten Rahmen der Familie erworben, während das literate Register in der schulischen Umgebung erlernt werde.

Die Frage, ob das Kind aufgrund der Auseinandersetzung mit Schrift zum Literaten kommt oder aufgrund der literaten Sprachkenntnisse, die das Kind z.B. in seiner Familie und sozialen Umgebung erwirbt, grammatisch-orthographisches Wissen effizienter erlernt, kann die bevorstehende Untersuchung nicht beantworten. Zumindest aber kann eine erste empirische Überprüfung der Korrelation zwischen literatem Ausbau und Rechtschreibkompetenz geliefert werden. Maas' Ausführungen mangelt es an einer breiten empirisch fundierten Basis, im Gegensatz zu den Arbeiten von Douglas Biber, der auf breiter Datenbasis Registervariation an konkreten sprachlichen Merkmalen aufschlüsselt.

## 2.5. Literate Sprache: Verdichtung durch ausgebaute Nominalphrasen

Bevor auf die umfassende empirische Arbeit von Biber näher eingegangen wird, folgen einige theoretische Vorüberlegungen der sprachlichen Merkmale, die literate Strukturierung kennzeichnen.

Utz Maas bezieht sich in seinen Ausführungen auf Wallace Chafe, der einige beachtenswerte Erkenntnisse zur Struktur literater Sprache liefert. Demnach stellt die literate Sprache eine *Verdichtung* von Informationen dar (Maas, 2010: 112). Demgegenüber steht die orale Sprache, die durch beschränkte Verarbeitungskapazität gekennzeichnet ist, laut Chafe eine *Information pro Intonationseinheit* (Chafe, 1994: 53-70). Zwar bezieht Chafe seine Analysen auf den Kontrast von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Maas jedoch verbindet Chafes Analysen mit den Termini *literat* und *orat*. Dieser Zusammenhang sollte nicht außer Acht gelassen werden, trotzdem leitet Chafe seine Überlegungen zweifelsfrei nicht aus medialen, sondern aus konzeptionellen Aspekten der Sprache her. Insofern scheint es einleuchtend, Chafes Analysen auf Registervariation zu beziehen (wie auch Tannen o.a. (Tannen, 1982b: 14)). Die *Informationsverdichtung* führt laut Chafe zu einer sogenannten *Integration* von Sprache: „In other words, the abnormal quickness of reading fits together with the abnormal slowness of writing to foster a kind of language in which ideas are combined to form a more complex idea units and sentences. I will say that written language tends to have an ‘integrated’ quality which contrasts with the fragmented quality of spoken language“ (Chafe, 1982: 37-38). Syntaktisch zeige sich diese Integration von Sprache am Ausbau von Nominalgruppen, d.h. der Verwendung von Attributen (Maas, 2010: 112; Chafe, 1982: 39-44).

Bemerkenswert ist, dass Coulthard und Robinson (1972) bereits Anfang der 70er Jahre aufgrund einer empirischen Studie darauf hinweisen, dass die nominale Gruppe als Hauptmerkmal der literaten bzw. elaborierten Sprache zu beobachten ist: „Die für am ehesten brauchbar gehaltenen Maße für Elaboriertheit in diesem Experiment waren

das Ausmaß der Modifikationen, Qualifikationen und Rangverschiebungen in den [...] nominalen Gruppen, denn sie sind Mittel, mehr Information knapper zu vermitteln“ (Coulthard und Robinson, 1972: 59). Tatsächlich sind es *nicht* subordinative Sätze, die Literates charakterisieren, sondern die Informationsdichte an Nominalen, die in verschiedensten attributiven Formen erscheinen können. Dass subordinierte Sätze kein Merkmal für Komplexität sein können, betont auch Labov: „Man legt jedoch die logische Komplexität eines Korpus [...] nicht frei, indem man die Zahl der Nebensätze feststellt“ (Labov, 1972a: 201). Gerade subordinierte Sätze, die die Objektfunktion des Matrixsatzes übernehmen, also z.B. mit den Konjunktionen *dass* und *ob* eingeleitet werden, kommen in der gesprochenen bzw. oraten Sprache sehr häufig vor und sind leicht zu verarbeiten (vgl. Maas, 2010: 108). Doch was ist der syntaktisch-semantische Gewinn der Verwendung komplexer Nominalphrasen? Die diachrone Forschung findet hierauf einige Antworten.

### 2.5.1. Zunahme der Nominalphrase diachron

Einige Forscher zeigen auf, dass der Ausbau der Nominalgruppe diachron deutlich zugenommen hat (Admoni, 1973; von Polenz, 1999; Punkki-Roscher, 1995; Schmidt, 1993; Sommerfeldt, 1988; Weber, 1971). Damit einher ginge die Abnahme des Satzgefüges und der Satzlänge. Für diese sprachökonomischen Tendenzen (Sommerfeldt, 1988: 223 ff.) werden verschiedene Gründe angeführt: Wladimir Admoni betont die *semantische Aufnahmefähigkeit* der Nominalgruppe, zudem sei die Nominalphrase syntaktisch außerordentlich beweglich, da das Nomen als Subjekt, Objekt, Prädikativ und Adverbial verwendet werden könne (vgl. Admoni, 1973: 36). Heinrich Weber argumentiert typologisch: Weil das Deutsche, im Gegensatz z.B. zum Französischen, weitgehend einer *zentripetalen* Wortfolge folge<sup>3</sup>, konnte die Nominalklammer weiter ausgebaut werden. Diese Faktoren begünstigen den Ausbau komplexer Nominalgruppen. Daneben wird argumentiert, dass sich bei ausgedehnten Nominalphrasen aufgrund der Verdichtung vieler Informationen für das Gedächtnis mehr Verarbeitungsschwierigkeiten als bei längeren, hypotaktischen Sätzen ergeben (vgl. Weber, 1994; Punkki-Roscher, 1995). Daher sei diese syntaktische Form Merkmal „konzeptioneller Schriftlichkeit“ (vgl. Weber, 1994: 157). So kommt auch Weber zu dem Schluss, dass der Ausbau komplexer Nominalphrasen das entscheidende Merkmal für komplexe sprachliche Strukturen ist:

Die Komprimierung stellt [] die höchste Stufe der grammatischen Komplexität dar. Die Vermutung liegt nahe, daß mündlich konzipierte Sprache diese Komplexitätsstufe nicht erreicht: Der Sprecher hat keine Zeit, über seine Formulierungen nachzudenken; verschachtelte Konstruktionen überschreiten bald die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses [...] (Weber, 1994: 157).

Anhand umfangreicher korpuslinguistischer Studien in unterschiedlichen Sprachen konnte Biber empirisch nachweisen, dass die Informationsverdichtung durch ausgebauten Nominalgruppen tatsächlich als Hauptmerkmal literater Sprache beurteilt werden muss.

<sup>3</sup>Nach Weber kennzeichnet eine zentripetale Wortfolge, dass das Determinans vor dem Determinatum steht (Deutsch), während bei einer *zentrifugalen* Wortfolge das Determinatum dem Determinans folge (Französisch) (Weber, 1994: 153).

## 2.6. Multi-Dimensional approach (Douglas Biber)

Bibers Arbeit zum Multi-Dimensional approach (MD analysis) lässt sich als eine der umfassendsten empirischen Forschungen zur Registervariation beschreiben. Anhand umfangreicher Korpusstudien und quantitativer Auswertungen gelingt es ihm, allgemeingültige Thesen zur Divergenz verschiedener Register empirisch nachzuweisen. Zentral dabei ist, herauszufinden, welche konkreten sprachlichen Merkmale Register bestimmen (vgl. Biber, 2009: 823). Nur mithilfe quantitativer Methodik und repräsentativen Datenmengen sei es möglich, das Auftreten distinktiver Merkmale in Bezug auf ihre Frequenz angemessen zu beurteilen (vgl. Biber, 2009: 824; Biber, 2004: 17). Die MD analysis wurde mit zwei Hauptzielen entwickelt: „(1) [to] identify the salient linguistic co-occurrence patterns in a language, in empirical/quantitative terms; and (2) compare registers in the linguistic space defined by those co-occurrence patterns“ (Biber, 2009: 824). Für die MD analysis wurden Faktorenanalysen durchgeführt, die multivariate statistische Tests mit einer großen Anzahl an Variablen ermöglichen und so zu Gruppenbildungen mit gemeinsam auftretenden Merkmalen führen (vgl. Friginal und Hardy, 2014). Angelehnt an die Registerforschung wird angenommen, dass die sprachlichen Merkmale kommunikative Funktionen ausdrücken (s. Tannen auf S. 6): „[...] the analyses of all languages have uncovered dimensions relating to interactivity/involvement versus informational focus, the expression of personal stance, and narrative versus non-narrative discourse“ (Biber, 2004: 16). So kann Biber in vier vollkommen unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Nukulaelae Tuvalan, Somali, Koreanisch) nachweisen, dass das literate Register durch immer gleiche sprachliche Merkmale gekennzeichnet ist: „[...] [T]here are certain systematic generalizations regarding particular kinds of structural elaboration that hold across the four languages. Relative clauses, and nominal modifiers generally, are characteristic of literate registers, being used for informational elaboration“ (Biber, 1995: 263). Biber spricht wie Chafe von Integration und bezieht diese ebenfalls auf die Verwendung von Attributen: „[...] dense integration of information: frequent nouns and long words, with most nouns being modified by attributive adjectives or prepositional phrases“ (Biber, 2009: 830). Somit kann mit multivariater statistischer Methodik für verschiedene Sprachen festgestellt werden, dass insbesondere der Ausbau komplexer Nominalphrasen unter Verwendung verschiedener Attribute für das literate Register maßgeblich ist. Zudem wird mit dieser wegweisenden Methodik empirisch abgesichert, dass Schriftlichkeit und Mündlichkeit keinen Einfluss auf das sprachliche Register ausüben (Biber, 2009: 836). Aufgrund des umfassenden Vorgehens multivariater Analysen deckt Biber ähnliche sprachliche Merkmale in den jeweiligen Registern für verschiedenste Sprachen auf, daher sei von „[...] universal dimensions of register variation [...]“ auszugehen (Biber, 2004: 17).



### 3. Siekmeyers Untersuchung: Literater Ausbau und soziales Umfeld

Die vorliegende Untersuchung ist als Vergleichsstudie zur Dissertation von Anne Siekmeyer zu betrachten. Während in Siekmeyers Arbeit der Zusammenhang vom literaten Sprachausbau und dem sprachlich-sozialen Umfeld behandelt wird, bezieht diese Untersuchung noch die dritte Variable der Rechtschreibkompetenz mit ein. Angelehnt an Maas' Thesen des literaten Ausbaus und komplexer Nominalphrasen als Merkmal von Literalität folgt Siekmeyers Arbeit ähnlichen Prämissen wie die vorliegende Untersuchung. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung Siekmeyers Arbeit, dessen Erhebungen und Ergebnisse für diese Untersuchung konstitutiv sind.

#### 3.1. Forschungsfragen und Korpus

Siekmeyer konnte nachweisen, dass die Qualität des sozialen Umfeldes mit dem Ausbau literater Strukturen korreliert (Siekmeyer, 2013). Evidenterweise beeinflussen soziale Strukturen die sprachliche Entwicklung maßgeblich. Das Besondere an Siekmeyers Untersuchung ist die Konzentration auf der Verwendung von ausgebauten Nominalphrasen als Merkmal literater Strukturierung, die sie mit dem sozialen Hintergrund der Sprecher korreliert.

Erhoben wurden mündliche und schriftliche Texte von 31 15-jährigen Schülern, 11 davon monolingual deutsch, 10 Bildungsinländer und 10 Seiteneinsteiger.<sup>4</sup> Die beiden letzteren Gruppen haben einen russischsprachigen Hintergrund. Etwa in gleicher Verteilung besuchten die Schüler Haupt-, Realschule und Gymnasium in Osnabrück. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich zwischen Sommer 2008 und Frühling 2009.

	<i>Monolinguale (L1)</i>	<i>Bildungsinländer (L2)</i>	<i>Seiteneinsteiger (L2)</i>	<i>gesamt</i>
<b>Hauptschule</b>	3	3	2	8
<b>Realschule</b>	3	5	4	12
<b>Gymnasium</b>	5	2	4	11
<b>Gesamt</b>	11	10	10	31

Abbildung 2: Übersicht der Probanden Siekmeyer (2013: 53)

Siekmeyer bezieht sich auf die These von Maas, dass die Sprachentwicklung von der *Qualität der Horizonte* (Maas, 2008: 267) abhängt: „Sprachentwicklung vollzieht sich, wenn die soziale Umgebung dazu Möglichkeiten bietet, auf die sprachlichen Unterschiede mit verschiedenen Registern zu reagieren und dementsprechend die sprachlichen Formen zu wählen, die den jeweiligen sozialen Dimensionen angemessen sind“ (Maas, 2008: 27).

<sup>4</sup>Bildungsinländer: in Deutschland eingeschult; Seiteneinsteiger: haben bereits in ihrem Herkunftsland die Schule besucht (Siekmeyer, 2013: 52).

Demzufolge spielt das soziale Umfeld eine zentrale Rolle, um verschiedene Register zwischen dem oraten und dem literaten Pol kennenzulernen und später situativ angemessen anwenden zu können. Mit der Qualität der Horizonte sind „[...] jegliche Erweiterungen des sprachlichen Repertoires über den intimen und informellen Bereich hinaus [gemeint], z.B. Begegnungen im Theater, literate[] Kultur, also sprachliche[] Formen, die dem formellen Bereich zuzuordnen sind“ (Siekmeier, 2013: 27). Die Haupthypothese von Siekmeyer lautet folglich: „Die Fähigkeit, Register zu differenzieren und kontrollieren zu können, ist die Voraussetzung für den Erwerb literater Strukturen; diese Fähigkeit wird in der Sprachentwicklung durch die Qualität der Horizonte bestimmt, da sie die Wahrnehmung der Registervariationen ermöglicht“ (Siekmeier, 2013: 5).

Neben dieser hat Siekmeyer zwei weitere Forschungsfragen untersucht: zum Einen, ob Seiteneinsteiger, die bereits literate Strukturen in ihrer Muttersprache erlernt haben, diese auch in der Zweitsprache erfolgreich erwerben; zum Zweiten, ob die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung mit einem Besuch höherer Schulformen einhergeht (vgl. Siekmeyer, 2013: 6-7).

Im Sinne der Registertheorie geht Siekmeyer davon aus, dass in schriftlichen Texten mehr literate Merkmale vorzufinden sind als in mündlichen. Um dies zu testen, war die Erhebung von mündlichen und schriftlichen Daten der Schüler notwendig. Zunächst wurden die Schüler aufgefordert, eine Bildergeschichte<sup>5</sup> mündlich nachzuerzählen, die aufgenommen wurde. Anschließend hörten die Jugendlichen ihre Aufnahme ab und verschrifteten die mündliche Erzählung. Diese Form des Untersuchungsdesigns geht auf eine von Maas erprobte Methodik zurück (Maas, 2010: 62; Maas, 2008: 355), die es laut Siekmeyer ermöglicht, zu erkennen, „[...] wo die Schüler strukturelle Veränderungen in der Verschriftung vornehmen. [...] [Dies gibt] die Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung zu ziehen und den Grad des Ausbaus literater Strukturen [...] einschätzen zu können“ (Siekmeier, 2013: 58). Danach führte Siekmeyer Interviews mit den Schülern, um Informationen über deren sprachlich-soziales Umfeld in Erfahrung zu bringen (Metadaten). Dabei wurden Fragen zur (Schul-)biographie, familiären Situation, zum Sprachgebrauch und Leseverhalten gestellt.<sup>6</sup> So entstand das Korpus KORALIST (Korpus orater und literater Schülertexte/Strukturen) mit insgesamt 18409 Token.

### 3.2. Aufbereitung der Daten

In der Annotation der komplexen Nominalphrasen unterschied Siekmeyer zwischen prä-determinierendem und postdeterminierendem Attribut.<sup>7</sup> Folgende Tabellen zeigen Beispiele der entsprechend annotierten Attribuierungsformen auf:

---

<sup>5</sup> „Froschgeschichte“ nach Berman und Slobin (1994).

<sup>6</sup> Für den Fragenkatalog orientierte sich Siekmeyer an der IGLU-Studie (2004) (Bos et al., 2004).

<sup>7</sup> Für das genaue Tagset mit detaillierterer Unterscheidung s. Siekmeyer (2013: Anhang B).

	<i>Artikel</i>	<i>prädeterminierendes Attribut</i>	<i>Nomen</i>
<b>Adjektiv</b>	eine	abenteuerliche	Reise *
<b>Partizip</b>	der	gefundene	Frosch *
<b>erweitertes Partizip</b>	der	gestern von ihm gefundene	Frosch *

Abbildung 3: Beispiele aus KORALIST: prädeterminierende Attribute (Siekmeier, 2013: 44)

	<i>Artikel</i>	<i>Nomen</i>	<i>postdeterminierendes Attribut</i>
<b>Genitivadjunkt</b>	das	Geweih	des Hirsches*
<b>Präpositionaladjunkt</b>	das	Nest	vom Bienenschwarm*
<b>attributives Adverb</b>	der	Frosch	gestern
<b>Relativadjunkt</b>	der	Baumstamm	, der hohl war, *
<b>Konjunkionaladjunkt</b>	ein	Glück	, dass er nachgesehen hatte, *
<b>Infinitivadjunkt</b>	die	Hoffnung	, eine Antwort zu bekommen, *
<b>Apposition</b>	seine	Heimat	, die Teichlandschaft, *

Abbildung 4: Beispiele aus KORALIST: postdeterminierende Attribute (Siekmeier, 2013: 45)

Die Annotationen wurden mit dem Partitur-Editor EXMARaLDA vorgenommen, damit das Korpus anschließend mit dem Programm ANNIS systematisch durchsucht werden konnte (Siekmeier, 2013: 63-66). Leider wurde das Korpus nicht digital für weitere Recherchen zur Verfügung gestellt.

### 3.3. Auswertung

In Bezug auf die Verwendung komplexer Nominalphrasen in den Primärdaten stellte Siekmeyer eine signifikant höhere Summe an Attribuierungsformen in den Verschriftungen als in den Erzählungen fest. Dies könne „[...] als Bestätigung dafür gewertet werden, dass die Gruppe [...] komplexe NPs als ein Merkmal literater Strukturen verwen[t]“ (Siekmeier, 2013: 75-76). Davon kommen adjektivische Attribute<sup>8</sup> mit Abstand am meisten vor, gefolgt von Relativadjunkten, mehrfach komplexen NPs, Präpositionaladjunkten, Genitivadjunkten und zuletzt Partizipialen (Siekmeier, 2013: 89-90). Siekmeyer führt zur Begründung Vermutungen an, dass einige Konstruktionen leichter zu verarbeiten sind als andere.

Um Komplexitätsstufen der Attribuierungsformen in Bezug auf die Pole *orat* und *literat* erstellen zu können, wird die Verwendung der Attribute quantitativ und qualitativ zu Grunde gelegt. D.h., einerseits wird das häufigere Vorkommen von attributiven Formen

<sup>8</sup>Siekmeier teilt die Adjektive in zwei Gruppen ein: „formelhafte“ Adjektive, die häufig in phrasenhaften Verbindungen auftreten und daher womöglich leichter zu verarbeiten sind, und „echte“ Adjektive.

als Beleg für literate Sprache gewertet. Andererseits werden diejenigen Attribuerungsformen, die am wenigsten vorkommen, als schwierig zu verarbeitende Konstruktionen angesehen und kennzeichnen somit eine höhere literate Ausbaustufe. Laut Siekmeyer ergibt sich folgende Skala:

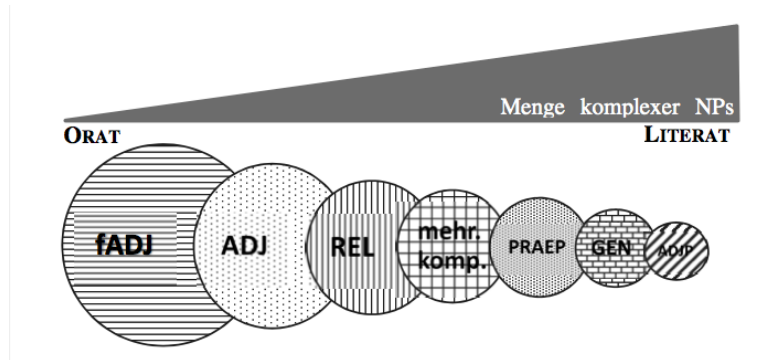


Abbildung 5: Grad der Komplexität der Attribute nach Siekmeyer (2013: 90)

Vom oraten bis zum literaten Pol sind folgende Attribuerungsformen zu verzeichnen: „formelhafte“ Adjektive, „echte“ Adjektive, Relativadjunkte, mehrfach komplexe Nominalphrasen, Präpositionaladjunkte, Genitivadjunkte, Partizipien<sup>9</sup>.

Mithilfe einer statistischen Methodik, der Errechnung von Punktzahlen für jeden Schüler, die auf einer Einteilung in Quartile (spezielle Art von Quantilen) beruht, konnte die qualitative und quantitative Verwendung von komplexen Nominalphrasen berücksichtigt werden. Die folgende Graphik verdeutlicht das Vorgehen: Für jeden Schüler wurde eine Punktzahl berechnet, die durch dieses Schema abgeleitet wurde. Je nach dem, in welche Spalte der Gebrauch von komplexen Nominalphrasen in den Primärdaten fällt, wurden entsprechende Punkte vergeben. Die Gesamtpunktzahl ergab sich dann aus der Addition der einzelnen Punkte anhand dieses Schemas. Die vertikale Achse kennzeichnet hierbei die Quantität und die horizontale die Qualität. Schwieriger zu bildende Nominalphrasen haben eine entsprechend höhere Punktzahl.

<sup>9</sup> *ADJP*, da Partizipien hier als Adjektive fungieren.

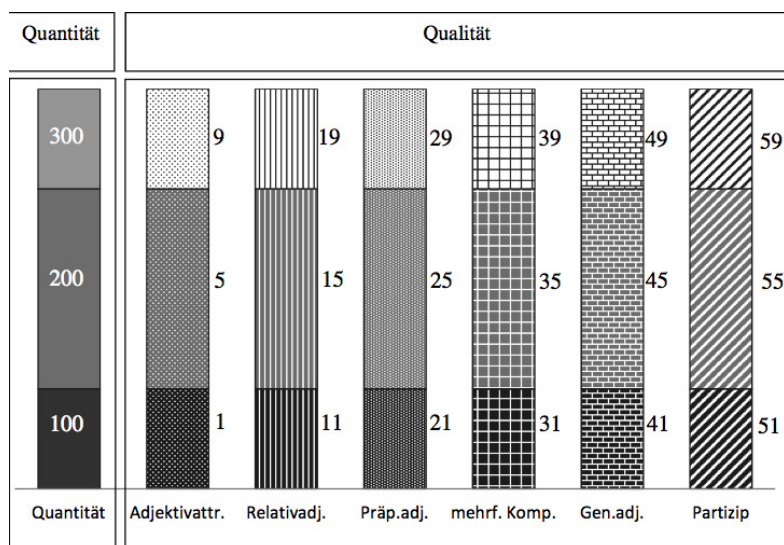


Abbildung 6: Übersicht der statistischen Methodik: Punktzahl in Quartile nach Siekmeyer (2013: 93)

Aufgrund dieser quantitativen Auswertung mündlicher und schriftlicher Texte kommt Siekmeyer zu einer 5-stufigen Einteilung der Schüler und ihren Texten zwischen dem oraten und literaten Pol. Sie ordnet den Schülern folgende Kategorien zu (vgl. Siekmeyer, 2013: 98-100) (s. Anhang A):

ABNAHME → ORAT → BEGINN → LITERAT → AUSBAU

Zu betonen ist, dass Siekmeyers Einteilung der Schüler zu wesentlichen Teilen auf der Differenz der Punktzahlen zwischen Verschriftung und Erzählung beruht, d.h., *nicht nur* die quantitative und qualitative Verwendung von komplexen Nominalphrasen war für die Gruppeneinteilung entscheidend, sondern auch, dass die Schüler in den Verschriftungen eine höhere Punktzahl erreicht haben als in den Erzählungen. Diese Vorgehensweise wird in den Definitionen der Gruppen deutlich:

- Alle Schüler, die bei der Differenz im obersten Quartil zu finden sind, werden in der Kategorie [...] „AUSBAU“ [zusammengefasst].
- Alle Schüler, deren Punktzahl sowohl in ihrer Erzählung als auch in ihren Verschriftungen in den beiden Quartilen über dem Median liegt, werden in der Kategorie [...] „LITERAT“ [zusammengefasst].
- Alle Schüler, deren Punktzahl in Erzählung und Verschriftung in den beiden mittleren Quartilen liegt, werden in der Kategorie [...] „BEGINN“ [zusammengefasst].
- Alle Schüler, deren Punktzahl in Erzählung und Verschriftung im unteren Quartil oder bei Null liegt, werden in der Kategorie [...] „ORAT“ [zusammengefasst].

- Alle Schüler, deren Punktzahl in der Differenz aufgrund des negativen Wertes, der aus höheren Punkten in der Erzählung und den niedrigeren in der Verschriftung resultiert, im unteren Quartil liegen, werden in der Kategorie [...] „ABNAHME“ [zusammengefasst] (Siekmeier, 2013: 99-100).

Das Auftreten der Gruppe ABNAHME ist unerwartet, da Siekmeyer davon ausging, dass alle Schüler in den Verschriftungen mehr komplexe Nominalphrasen verwenden als in den Erzählungen und nicht umgekehrt (Siekmeier, 2013: 99). D.h., stellt man die Fähigkeit zur Registerdifferenz in den Vordergrund, steht die Gruppe ABNAHME an letzter Stelle, obwohl diese deutlich mehr komplexe Nominalphrasen vorweisen kann als die Gruppe ORAT.

Nach der qualitativen Auswertung und Betrachtung der Metadaten modelliert Siekmeyer ihre kategoriale Einteilung (vgl. Siekmeyer, 2013: 120-122). Doch ist diese Neuordnung für die vorliegende Arbeit nicht maßgebend, da diese auf den Metadaten beruht, die für diese Untersuchung nicht in Betracht gezogen werden. Zudem sind die Ergebnisse der rein quantitativen Auswertung für weiterführende Analysen transparent und nachvollziehbar.

### 3.4. Exemplarische Beispiele komplexer Nominalphrasen

Um die Einteilung der Schüler in ihre entsprechende Kategorie etwas zu veranschaulichen, werden im Folgenden für jede Gruppe Beispiele für den Gebrauch komplexer Nominalphrasen vorgestellt. Die Auswahl der Texte lehnt sich an Siekmeyers Auszüge an, „[...] weil die ihnen erreichte Punktzahl dem Punktedurchschnitt in der entsprechenden Kategorie am nächsten kam [...]“ (Siekmeier, 2013: 122).<sup>10</sup> Siekmeyers Einteilung der Schüler beruht auf der Auswertung komplexer Nominalphrasen in den schriftlichen und mündlichen Texten. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf diese Einteilung, doch ergibt sich die dritte Variable der Rechtschreibkompetenz naturgemäß nur aus den schriftlichen Texten. Demgemäß folgen Beispiele aus den geschriebenen Texten (vgl. Siekmeyer, 2013: 122 ff.).<sup>11</sup>

#### 3.4.1. Kategorie ABNAHME

Der Text von G-Man weist einen Ausbau an Adjunkten und komplexen Propositionen auf, die oft in einem Satz verbunden sind. Die Verschriftung weist jedoch deutlich weniger Attribuierungen als die Erzählung auf.

**G-Man: Text 9:** (1) Ein Junge hat ein Frosch in seinem Glas als er schlafen geht. (2) Am Morgen ist der Frosch weg. (3) Der Junge fängt an sein Frosch überall zu Suchen im Zimmer, draußen der Hund hilft ihm dabei. (4) Der Junge klättert auf einen Baum wobei ein Bienenstock runterfällt und die Bienen den Hund und die Bienen den Hund verfolgen.

<sup>10</sup>Die hier vorgestellte Auswahl fällt aus Platzgründen sehr knapp aus, für eine ausführliche Darstellung s. Siekmeyer (2013: 122-130).

<sup>11</sup>Aufgrund der Veröffentlichung der Daten wählten die Schüler ein Pseudonym.

### 3.4.2. Kategorie ORAT

Die Verschriftung von King verfügt laut Siekmyer zu sehr geringen Teilen über Adjunkte; meist werden weitere Propositionen mit „dann“ eingeleitet oder koordiniert. In den Sätzen ist somit selten mehr als eine Information bewältigt.

**King: Text 16:** (1) Ein kleiner Junge sitzt auf den Boden. (2) Da ist ein Frosch u. Hund. (3) Morgen früh als er aufstand, sucht er den Frosch. (4) Schaut aus dem Fenster. (5) Dann geht er raus.

### 3.4.3. Kategorie BEGINN

Nero verwendet bereits einige Adjunkte, komplexe Propositionen und Koordination. Die komplexen Strukturen sind jedoch leicht zu verarbeitende (z.B. wörtliche Rede als typisches Merkmal einer Nacherzählung) und Attribuierungen kommen selten vor.

**Nero: Text 23:** (1) „Ist der Frosch nicht schön?“, dass war eine Frage von Erwin, er hatte den Frosch am Mittag gefangen und in ein Glas gesetzt. (2) Nun betrachtete er ihn zusammen mit seinem Hunde, doch allmählich wurde er dessen Müde und ging ins Bett.

### 3.4.4. Kategorie LITERAT

Viktorias Verschriftung ist durch verschiedene Stufen literater Komplexität gekennzeichnet; sie benutzt viele unterschiedliche Attribuierungen.

**Viktoria: Text 31:** (5) Während diesen steckte Fluffi neugierig sein Kopf in die Flasche und steckte fest, Tim machte das Fenster aus und schrie nach dem Frosch, den er jedoch nicht fand. (6) Sein Hund, Fluffy hatte sein Gleichgewicht verloren und fiel aus dem Fenster, deshalb wurde Tim sauer und lief nach draußen um Fluffi zu holen, der sich aus dem Glas befreit hatte, da das Glas zerbrochen ist.

### 3.4.5. Kategorie AUSBAU

In Tallys Text lassen sich verschiedenste Merkmale literaten Ausbaus finden; insbesondere lassen sich sehr viele Attributformen erkennen.

**Tally: Text 29:** (1) Einestages saß Fritz mit seinem Hund vor seinem Bett. Sie starten in das Gefäß, wo Fritz den gefundenen Frosch hinein getan hatte, damit dieser nicht weglaufen kann. (2) Um 1 Uhr gingen Fritz und sein Hund dann schlafen, doch der Frosch nicht denn dieser hatte andere Pläne, denn er wollte abhauen.

## 3.5. Ergebnisse

Um den Zusammenhang zwischen literatem Sprachausbau und soziokulturellem Hintergrund zu untersuchen, hat Siekmeyer die Einteilung der Schüler in die entsprechende Kategorie mit den Antworten in den Interviews zum Leseverhalten und familiären Situation verglichen. Eine Korrelation kann Siekmeyer bestätigen: „Insofern kann die Haupthypothese, dass die Fähigkeit zur Registervariation die Voraussetzung für den Erwerb literater Strukturen bildet und dass die Fähigkeit zur Registervariation abhängig

von der Qualität der Horizonte ist, aufgrund der Analyse dieser Untersuchung verifiziert werden“ (Siekmeier, 2013: 132). Auch die erste Unterhypothese kann Siekmeyer anhand der Aussagen der Schüler zu ihren Einstellungen der beiden Sprachen verifizieren. Es scheint sich demnach so zu verhalten, dass Schüler, die bereits in ihrer Erstsprache mit literaten Strukturen umgehen, auch in der Zweitsprache diese leichter erwerben (vgl. Siekmeyer, 2013: 140). Interessant ist, dass von der Gruppe der Seiteneinsteiger, also derjenigen, die am spätesten mit der Sprache Deutsch in Berührung kamen, mehr als die Hälfte in den oberen Gruppen (LITERAT und AUSBAU) angesiedelt sind. Der Rest der Gruppe besetzt jedoch die Gruppe ORAT, als alleiniger Vertreter dieser Kategorie (siehe Anhang B). Diese Heterogenität der Seitensteiger gliedert sich passend in die Bestätigung der ersten Unterhypothese ein (vgl. Siekmeyer, 2013: 140-141). Die zweite Unterhypothese zum Zusammenhang höherer Schulformen und literater Kompetenz kann Siekmeyer nicht verifizieren: „Zwar sind Schüler mit einem relativ starken Ausbau vorwiegend in Gymnasien anzutreffen, Schüler gleicher Leistungsstärken finden sich jedoch auch in den Schulformen, die für eine Schülerschaft vorgesehen ist, deren Leistungsstärke der von den Gymnasiasten nicht entspricht“ (Siekmeier, 2013: 153). Nach Siekmyer stelle dieses Ergebnis die Wirksamkeit kompensatorischer Fördermaßnahmen in Frage und stützt erneut die These der Bedeutsamkeit familiärer Einflüsse auf sprachliches Verhalten (vgl. Siekmeyer, 2013: 153-161).



## 4. Aufbereitung der Daten

Im Folgenden wird die Aufbereitung der Daten vorgestellt. Zunächst werden die vorliegende Hauptforschungsfrage in Bezug auf die Fachliteratur und die Arbeit Siekmeyers erneut kurz dargestellt und die Annotationsrichtlinien referiert. Es schließt sich eine technische Beschreibung an, gefolgt von einer Darlegung korpuslinguistischer Analyseverfahren. Schließlich werden die Fehlerannotationen zusammenfassend vorgestellt und weitere, für die Auswertung konstitutive Annotationen erläutert. Eine Abbildung am Ende des Abschnitts zeigt schließlich, wie die für die Auswertung aufbereiteten Daten aussehen.

### 4.1. Untersuchungsgegenstand

Die vorliegende Untersuchung basiert auf den von Siekmeyer erhobenen Daten. Um den Zusammenhang zwischen Rechtschreibfähigkeit und syntaktischer Kompetenz zu analysieren, ist Siekmeyers Einteilung der Schülertexte zwischen den Polen *orat* und *literat* maßgebend. Diese bereits gegebene Einteilung wird korreliert mit einer quantitativen Analyse der Rechtschreibfehler. Für die nachfolgende Untersuchung der Rechtschreibfehler wird der Teil aus KORALIST mit den Verschriftungen in Betracht gezogen, dieser besteht aus 9074 Token. Die Einteilung der Schülertexte ist, wie in Abschnitt 3.3 erläutert, zum Einen durch den qualitativen und quantitativen Gebrauch komplexer Nominalphrasen fundiert. Zum Anderen spielt die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung eine große Rolle (s. ebd.).

Da Siekmeyer, in Übereinstimmung mit einigen anderen Forschern (s. Kapitel 2.5 und 2.6), den literaten Ausbau an eine syntaktische Kategorie, den Ausbau von Nominalphrasen, knüpft, wird der Fokus in der orthographischen Annotation auf syntaktische Rechtschreibbereiche gelegt. Die Bereiche, die am meisten syntaktische Prinzipien betreffen, sind in der neueren schriftsprachlichen Forschung relativ übereinstimmend die folgenden: Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, <das>/<dass>-Schreibung, Interpunktion. Fehlschreibungen, die diese Bereiche nicht betreffen, werden nicht annotiert und somit auch nicht thematisiert. Die Daten werden mit orthographischen Annotationen angereichert, d.h. es werden Fehlschreibungen in den ausgewählten orthographischen Bereichen annotiert. Was als grammatische Fehlschreibung behandelt wird, wird durch die Richtlinien des DUDENS bestimmt. Da die Daten zwischen Sommer 2008 und Frühling 2009 erhoben worden sind, ist der Stand der letzten umfassenden Reform von 2006 maßgebend.<sup>12</sup>

Diese Entscheidung wurde umfänglich abgewogen, da Vertreter der Schriftsprachforschung den amtlichen Regelungen (AR) insbesondere nach der neuen Rechtschreibreform teilweise energisch widersprechen (vgl. Augst et al., 1997). Aus verschiedenen Gründen erscheint es jedoch sinnvoll und fachgemäß, sich den Regelungen des DUDENS zu beugen. Zum Einen sind die Annotationsrichtlinien somit absolut transparent, was ein

---

<sup>12</sup>Der letzte Nachtrag von 2011 betrifft ohnehin lediglich einzelne Fremdwortschreibungen, die für diese Arbeit nicht relevant sind. Insofern können sich die Annotationsrichtlinien auf die aktuellen Vorgaben des DUDENS stützen.

sehr wichtiges Kriterium korpuslinguistischer Anforderungen darstellt (vgl. Lemnitzer und Zinsmeister, 2010). Zum Anderen erscheint eine Festlegung auf schriftsprachliche Prinzipien aufgrund der Analysen namenhafter Schriftsprachexperten sehr vage, da hier keineswegs Einigkeit besteht.<sup>13</sup> Zudem ist nicht zu unterschlagen, dass die Schüler die AR normativ lernen. Es entzieht sich also jeder logischen Argumentation, den Schülern eine Schreibweise als Fehler anzulasten, die sie gelernt haben und der sie bindend folgen (müssen).

## 4.2. Technisches Vorgehen

Der schriftliche Teil von KORALIST wurde zunächst in Microsoft Excel mit linguistischen Informationen angereichert, bzw. annotiert. Dabei wurden automatisierte Annotationsprogramme, sogenannte „Treetagger“ (Schmid, 1994), und manuelle Annotationsverfahren angewendet. Anschließend wurde das Korpus ins XML-Datenformat von EXMARaLDA<sup>14</sup> konvertiert, um das Korpus dann über SaltNPepper<sup>15</sup> in ANNIS<sup>16</sup> durchsuchbar zu machen.

## 4.3. Annotationsebenen

Um Korpora systematisch durchsuchen zu können, sind Annotationen nahezu unerlässlich (vgl. hier und im Folgenden Lüdeling, 2011). Da oft nicht eindeutig ist, welche sprachlichen Kategorien in einem gegebenen Textausschnitt vorliegen, sind Annotationsebenen, in denen die Strukturen kategorisiert werden, notwendig. Diese Kategorisierung erfolgt durch die Vergabe von eindeutigen Kennzeichen (*Tagging*), dadurch werden einzelne sprachliche Merkmale in Klassen zusammengefasst.

Jede Kategorisierung zieht Informationsverlust nach sich und bedeutet eine notwendige Interpretation der Daten. Der ungeheure Vorzug von Annotationen besteht jedoch in der absoluten Transparenz der Interpretationsschritte und der Möglichkeit, die Daten systematisch durchsuchen zu können. Es entstehen Korpora mit Mehrebenen-Annotationen, in denen verschiedene linguistische Informationen sichtbar werden: „In multi-layer corpus architectures [...] it is possible to assign any item to a pre-defined category so that the categories can be searched just like primary data“ (Lüdeling, 2011: 230).

Wie gemeinhin für deutschsprachige Korpora üblich, wurde im vorliegenden Teil von KORALIST mit den Verschriftungen eine POS-Ebene (*Part of Speech*) für die Kennzeichnung der Wortarten und eine Lemmatisierung für die Kennzeichnung der Basiswortform

---

<sup>13</sup>Die Schriftsprachforschung besteht, wie üblich im wissenschaftlichen Diskurs, aus Vertretern verschiedener Auffassungen. Um nur einige zu nennen: Bredel und Günther, 2006a; Eroms und Munske, 1997; Eisenberg, 2013a; Fuhrhop, 2009; Gallmann und Sitta, 2007; Maas, 1992; Nerius, 2007.

<sup>14</sup>Ein Programm für die Herstellung und Abbildung von Textdaten mit verschiedenen Annotationsebenen (Partituren) (vgl. Schmidt und Wörner, 2009). <http://www.exmaralda.org>

<sup>15</sup>Ein Konvertierungsprogramm für die Verarbeitung linguistischer Daten (Zipser, 2009).

<sup>16</sup>„ANNIS ist ein browserbasiertes, Open-Source Such- und Visualisierungswerkzeug für komplexe linguistische Mehrebenenkorpora.“ <http://corpus-tools.org/annis/>

nach den STTS-Guidelines (Stuttgart-Tübingen-Tagset) angelegt (Schiller et al., 1999). Diese Annotationsschritte erfolgen automatisiert.

#### 4.3.1. Zielhypothese

Korpora mit Lernerdaten, wie KORALIST, stellen als eine bestimmte Art von Korpora spezifische Anforderungen, insbesondere die Annotation von Fehlern. Das Konzept der Zielhypothese (ZH) hat für das Fehlertagging entscheidende Fortschritte gebracht (vgl. Lüdeling, 2008). Die Zielhypothese legt dar, wie eine entsprechende Äußerung, bzw. Schreibung, als *richtig* klassifiziert worden wäre. Sie gilt als entscheidender Anhaltspunkt für die Feststellung eines Fehlers: „Man kann einen Fehler nur identifizieren, wenn man die Lerneräußerung mit einer angenommen ‚korrekten‘ Äußerung vergleicht“ (Lüdeling, 2008: 126). Die Identifizierung und Klassifizierung von Fehlern ist problematisch, da diese stets mit einer Interpretation der Daten einhergeht und somit niemals immer gleich ausfällt (vgl. Lüdeling, 2008; Rod, 1994; Corder, 1986). Dieser Umstand ist nicht zu umgehen. Dank der Mehrebenen-Architektur in digital zur Verfügung stehenden Korpora ist es jedoch möglich, sämtliche Analyse- und Entscheidungsschritte zu dokumentieren und damit eine Reproduzierbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen.<sup>17</sup> Eine explizite Zielhypothese leistet hierbei einen wesentlichen Beitrag, da sie die Feststellung von Fehlern transparent macht.

Somit wurde im vorliegenden Korpus für die Identifizierung der Rechtschreibfehler eine Zielhypothesenebene angelegt. Diese gibt den Primärtext mit entsprechenden Korrekturen wieder. Berichtigt wurden in der Zielhypothese Fehler in den vier zu untersuchenden Rechtschreibbereichen nach den Regeln des DUDENS. Da einige Wortarten und Lemmata aufgrund falscher Wortschreibung im Primärtext von dem Treetagger nicht erkannt wurden, wurden Wortschreibungsfehler ebenfalls auf der Zielhypothesenebene berichtigt. Die Treetagger wurden ein zweites Mal auf der Zielhypothesenebene angewandt, damit allen Token ein entsprechendes Lemma- bzw. POS-Tag zugewiesen werden konnte. Die Annotation auf der Zielhypothesenebene erfolgten erwartungsgemäß manuell.

#### 4.3.2. Fehlerannotation: Ebene „Kategorie“

Die sogenannte Ebene „Kategorie“ stellt gewissermaßen das Kernstück der Annotation dar, da in dieser die Rechtschreibfehler in den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, das/dass-Schreibung und Interpunktion manuell annotiert wurden. Grundsätzliche, in den Annotationen unterschiedene Kategorien für die einzelnen Rechtschreibbereiche werden im Folgenden kurz beschrieben, im Anhang findet sich ferner eine Übersicht des Tagsets (s. Anhang C).<sup>18</sup>

Zur Fehlerannotation allgemein sind noch folgende Aspekte zu bemerken: Fehler, die infolge eines anderen Fehlers entstanden sind und somit gleichsam unausweichlich waren,

<sup>17</sup>Das Lernerkorpus Falko beinhaltet überdies mehrere Zielhypothesen, die die divergierenden Interpretationsmöglichkeiten der Daten noch weiter verdeutlichen (Reznicek et al., 2012).

<sup>18</sup>„Die Liste aller [...] Label, die bei einer Annotation verwendet werden“ (Lemnitzer und Zinsmeister, 2010: 190)

wurden nicht als zwei Fehler gewertet, sondern durch ein entsprechendes Tag gekennzeichnet und damit als einzelner Fehler gezählt. Zum Zweiten wurde die Art des Verstoßes (außer bei der Kommasetzung) nicht durch verschiedene Tags kenntlich gemacht. Beispielsweise wurde im Tag selbst nicht markiert, ob ein Nomen (bzw. Kern einer nominalen Gruppe) fälschlicherweise klein geschrieben wurde oder ob ein Adjektiv fälschlicherweise groß geschrieben wurde, da sich diese Fehler durch entsprechende Suchanfragen in ANNIS disambiguieren lassen. Außerdem sei betont, dass die Rechtschreibfehler in jedem Bereich nach graphematischen Kriterien gewiss viel weiter hätten unterschieden werden können. Die vorliegenden Unterscheidungskriterien für das Tagset richten sich vornehmlich, wie für korpuslinguistische Analysen üblich, nach der Datenlage im Korpus und danach, welcher Umfang des Tagsets für die Auswertung und Beantwortung der Forschungsfrage erforderlich ist.<sup>19</sup>

#### 4.3.2.1. Groß- und Kleinschreibung (GKS)

Die Schriftsprachforschung unterscheidet aus einsichtigen Gründen zwischen der *satzinitialen* und *satzinternen Großschreibung* (vgl. Bredel, 2008: 49-50; Eisenberg, 1981; Maas, 1992).<sup>20</sup> Diese Unterscheidung wird in der vorliegenden Annotation demgemäß mit verschiedenen Tags (*GKS* für satzinternen, *GKSI* für satzinitialen Fehler) berücksichtigt. GKS-Fehler, die infolge eines Getrennt- und Zusammenschreibungsfehlers auftraten, wurden einem gesonderten Tag zugewiesen: *GKSGZS* für \*<Baum Stamm>.

#### 4.3.2.2. Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS)

Bei der Getrennt- und Zusammenschreibung wurden mehrere Tags vergeben, da die GZS bei verschiedensten Lexemen und Syntagmen zum Tragen kommt und verschiedene Schwierigkeitsgrade in Bezug auf die Schreibweise zu erkennen sind (vgl. Fuhrhop, 2007). Zum Einen wurden GZS-Fehler in substantivischen Komposita von anderen unterschieden, weil angenommen wird, dass die korrekte Schreibung in diesen Fällen recht evident ist (*GZSK1* für \*<Bienen nest>). Eine 1 oder 2 im Tag gibt an, ob der Fehler auf ein oder zwei Spatien zu beziehen ist. Insbesondere beim erweiterten Infinitiv mit zu kommt der GZS-Fehler in Bezug auf zwei Spatien häufiger vor: *GZSZU2* für \*<los zu werden>. Solche Konstruktionen kommen jedoch auch mit nur einem Spatium vor, weshalb die Kennzeichnung der Spatien im Tag sinnvoll erscheint (*GZSZU1* für \*<runter zukommen>). Wie in letzteren Beispielen der Tags ersichtlich, wurden für GZS-Fehler in zusammengesetzten Konstruktionen bei Infinitivgruppen und auch beim Partizip II (*GZSP1* für \*<weiter gesucht>) gesonderte Tags vergeben, weil diese häufig falsch geschrieben wurden.

<sup>19</sup>Die folgenden Textbeispiele zur Verdeutlichung der Fehlerkennzeichnung stammen alle aus KORALIST.

<sup>20</sup>In Bezug auf die GKS gibt es einige Kontroversen in der linguistischen Schriftsprachforschung. Einige sehen in der historisch gewachsenen GKS im Deutschen ein lexikalisches Prinzip (vgl. Nerijs, 2007), andere beurteilen die GKS als syntaktisches Phänomen (vgl. Maas, 1992; Eisenberg, 2013a). Auf diese Diskussion kann hier aufgrund von Platzgründen nicht weiter eingegangen werden. In Anbetracht dessen, dass sich die vorliegende Untersuchung ausdrücklich auf syntaktische Rechtschreibbereiche bezieht (s. 4.1) ist jedoch eindeutig, welche schriftsprachliche Theoriebildung dieser Untersuchung zu Grunde liegt (zur Diskussion und Argumentation: Bredel und Günther, 2006b; Gfroerer et al., 1989; Günther, 2007; Röber-Siekmeyer, 1999).

#### 4.3.2.3. <dass>/<das>- Schreibung

Wenn die Konjunktion *dass* nicht als solche erkannt, d.h. als <das> verschriftet wurde, wurde der Tag *DS* gesetzt. Die Fehlschreibung von „dass“ trat fast immer in Verbindung mit einem Kommafehler davor (*IDS*) auf (s. Abschnitt 5.6). Der umgekehrte Fehler, also die irrtümliche Schreibung der Konjunktion <dass> als z.B. Relativpronomen <das>, trat nicht auf. Die Schreibung <daß> trat ebenfalls nicht auf.

#### 4.3.2.4. Interpunktion

Das Tagset zur Interpunktion ist das längste zur Fehlerannotation, da in diesem Bereich zwischen verschiedenen Funktionen der Satzzeichen, insbesondere des Kommas, unterschieden werden muss (Bredel, 2011; Primus, 1997).<sup>21</sup>

Die meisten Interpunktionsfehler betreffen die Kommasetzung, wobei überraschend häufig Satzschlusszeichen nicht gesetzt wurden; meist bei zwei aufeinandertreffenden Matrixstrukturen. Hierzu wurden verschiedene Tags vergeben: So wurde unterschieden, ob es zwischen den Sätzen einen semantischen Bezug gibt und ob die satzinitiale Großschreibung beim zweiten Satz vorhanden ist (*IEG*, *IE*, *IEGK*).

In den meisten Fällen wurde das Komma fälschlicherweise nicht gesetzt, obwohl nach der AR eines stehen muss. Nur sehr wenige SchülerInnen benutzten das Komma an Positionen, wo keine Kommata vorgesehen sind (*I*). Manchmal wurden Kommata irrtümlicherweise vor mit „und“-verbundenen Matrixsätzen gesetzt, dies wurde gesondert als *IMU* markiert (z.B. anka, Text 2: \* „[...] den haben sie sich angeschaut, und ungefähr eine Stunde später [...]“).

Am häufigsten fehlten Kommata vor Satzgefügen (*IS*), möglicherweise aufgrund der Frequenz von untergeordneten Sätzen: „Oskar ist glücklich[,] weil Tim ihn aus den [...]“ (Dr. B. Kloppt, Text 7). Sehr häufig wurden auch Kommata vor nebenordnenden Konjunktionen nicht gesetzt: „Die Bienen verfolgten die beiden [,] aber sie haben es geschafft die Bienen los zu werden“ (Helge, Text 11). Solche Fehler wurden ebenfalls als *IS* markiert.

Nicht vorhandene Kommata vor der Konjunktion „dass“ wurden gesondert als *IDS* getaggt: „Also ich sehe hier[,] das dieser Hund [...]“ (Anna, Text 3). Sie kamen recht häufig vor.

Es gab relativ wenige Kommafehler vor Relativsätzen (*IR*) („[...] dort drin lag ein dicker Baumstamm[,] auf den kletterte er hinauf [...]“ (Lia, Text 17)).

Kommafehler bei Herausstellungen<sup>22</sup> (*IH*) waren seltener, möglicherweise, weil solche

<sup>21</sup>Die folgende Beschreibung kann nicht jedes Tag der Interpunktion beschreiben; dies würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Es folgt daher eine zusammengefasste Darstellung, die den Umfang des Tagsets im Groben beschreibt. Zum ausführlichen Tagset s. Anhang C.

<sup>22</sup>Der Begriff *Herausstellung* wird in Anlehnung an Beatrice Primus (Primus, 1993; Primus, 2007) verwendet. Primus unterscheidet drei grundsätzliche syntaktisch relevante Umgebungen für Kommata: Koordination, Herausstellung und Subordination. Als zentrales Merkmal von Herausstellungen wird beschrieben: „Die Herauslösung aus dem Trägersatz bei gleichzeitiger Verknüpfung mit ihm ist wohl das, was sie ausmacht“ (Bredel und Primus, 2007: 94). Für eine detaillierte Auflistung syntaktischer Konstruktionen von Herausstellungen s. Primus (1993: 250-255). Da dieses Konzept nicht im Widerspruch zu den Regelungen der AR steht, sondern lediglich die Systematik näher beschreibt, können diese Darstellungen als theoretische Grundlage dienen.

Konstruktionen nicht sehr häufig vorkamen: „[...] haben sie ihn überall gesucht[,] auch im Wald [...]“ (Hello Kitty, Text 12).

In Infinitivgruppen wurde nur in denjenigen Konstruktionen ein Komma verlangt, in denen es nach dem DUDEN obligatorisch ist (Amtliche Regelung, 2006: § 75) (*IEF*): „[...] Oscar hat es endlich geschafft[,] das Bienenest vom Baum zu bekommen“ (Dr. B. Kloppt, Text 7).

Kommafehlern in untergeordneten Sätzen, Relativsätzen oder Infinitivgruppen, die in den Ganzsatz eingeschoben sind und zwei Kommata an den jeweiligen Satzgrenzen erfordern („[...] der ist[,] als er geschlafen hat[,] weggelaufen“ (Art, Text 4)), wurde ein gesondertes Tag zugewiesen. Gegebenfalls wurden zwei Fehler markiert und diese entsprechend gekennzeichnet: *ISIH*, *IRIH*, *IEFIH*.

Bei der Annotation der Kommafehler entstand der Verdacht, dass die Zahl der Kommafehler entscheidend von der syntaktischen Konstruktion der Texte abhängt. D.h., je mehr subordinierte Sätze und Herausstellungen verwendet werden, desto mehr Kommafehler sind überhaupt möglich. So kam während der Aufbereitungsphase die Idee auf, neben den Rechtschreibfehlern Satzstrukturen zu annotieren, um die Kommafehler in der Auswertung mit den geschriebenen syntaktischen Strukturen vergleichen zu können. Hierfür wurde eine zusätzliche Annotationsschiene angelegt.

#### 4.3.3. Annotation der Satzstrukturen (SST-Ebene)

Da die syntaktischen Strukturen für die vorliegende Forschungsfrage lediglich für die Auswertung der Interpunktion von Belang sind, wurden diese nur sehr grob annotiert.<sup>23</sup> Von Interesse ist daher bloß ein schemenhafter Überblick der Satzstrukturen, um die Vorbedingungen für die Kommata genauer bestimmen zu können.

Zentrales Kriterium für die Kommataierung ist die Unterscheidung von Matrixstrukturen und subordinierten Strukturen. Syntaktische Strukturen, die eine Verbzweitstellung aufweisen, wurden als *HS* annotiert. So wurden auch solche Strukturen als *HS* annotiert, die unselbstständig sind:

„[...] und er dachte[,]	das[s] sein Frosch da war [...]“
HS	NS
(Anna, Text 3)	

Nach Eisenberg sind solche Strukturen nicht als Hauptsätze zu bezeichnen, da sie nicht grammatisch sind. So müsste der Ganzsatz als Hauptsatz bezeichnet werden (vgl. Eisenberg, 2013b: 47).

Nach syntaktischen Kriterien ist dies sicherlich richtig, doch geht es in der vorliegenden Annotation vornehmlich um die Kennzeichnung eingebetteter kommarelevanter Sätze in Abgrenzung zur übergeordneten Struktur. Subordinierte Strukturen mit Verbendstellung wurden dabei als *NS* bezeichnet. Infinitivgruppen, die kommarelevant sind, also

<sup>23</sup>Im Folgendem werden die Annotationen der Satzstrukturen vorgestellt, die für die Auswertung der Kommafehler wichtig sind. Neben diesen wurden noch weitere Satzstrukturen unterschieden, s. dafür in Anhang C.

z.B. mit einer unterordnenden Konjunktion eingeleitet werden oder von einem Korrelat abhängen, wurden ebenfalls als *NS* gekennzeichnet. Solche Infinitivkonstruktionen werden auch als inkohärent bezeichnet, was eine Satzwertigkeit und Kommatierung mit sich bringt (vgl. Primus, 1997: 479-480; Bech, 1955). Für die Kennzeichnung *NS* wurde folglich lediglich die Bedingung der Kommarelevanz und eine syntaktische Unterordnung angesetzt.

„[...] und ist in den Wald gelaufen[,] um dort zu suchen [...]“  
 HS NS  
 (Kasah, Text 14)

Sätze, die mit kommarelevanter, nebenordnender Konjunktion eingeleitet werden, wurden *HSK* genannt. Die syntaktische Struktur entspricht aufgrund der Verbzweitstellung einer Matrixstruktur, das obligatorische Komma vor dem Komma kennzeichnet eine Satzgrenze:

„Er hatte angst, doch er gab die Suche nicht auf [...]“  
 HS HSK  
 (50cent, Text 1)

Herausstellungen (s. 4.3.2.4) wurden als *H* bezeichnet. Häufig sind dies Parenthesen:

„Wagemutig, wie Kinder und Hunde so sind, [...]“  
 HS H  
 (Katharina, Text 15)

Da Relativsätze syntaktisch zwischen Herausstellung und Subordination einzuordnen sind (vgl. Primus, 2007: 114), wurden diese gesondert als *RS* annotiert.

„Dahinter war ein Hirsch, der ihn einen Hügel warf“  
 HS RS  
 (Art, Text 4)

Vorangestellte subordinierte Sätze sind für die Auswertung der Kommafehler von Bedeutung. Um diese von den nachgestellten subordinierten Sätzen unterscheiden zu können, wurden die vorangestellten als *NSA* gekennzeichnet.

„Als Basti morgens aufwachte, konnte er es gar nicht fassen [...]“  
 NSA HS  
 (Emma, Text 8)

Wurden Sätze durch Einschübe jeglicher Art (z.B. Relativsätze, Herausstellungen etc.) unterbrochen, wurde der zweite Teil nach dem Einschub mit einer „2“ versehen. Diese Kennzeichnung ist für die Auswertung der Kommafehler von Belang.

„Doch nachts, als Tim schläft, flieht der Frosch“  
 HS NS HS2  
 (Dr. B. Kloppt, Text 7)

Wenn mehrere subordinierte Sätze oder Relativsätze in einem Ganzsatz auftraten, wurden diese entsprechend ihrer Anzahl nummeriert:

„[...] dass er nicht merkte, wie sich das nächste Unglück anbahnte“  
 NS 2NS  
 (Katharina, Text 15)

Die nachfolgende Graphik zeigt ein Beispiel der aufbereiteten Daten, wie sie in ANNIS erscheinen. Wie in der Abbildung deutlich wird, gibt es noch mehr Annotationsebenen als die beschriebenen. Allerdings ist es sinnvoll, nur die Ebenen zu beschreiben, mit denen gearbeitet wird und die für die Auswertung relevant sind.

1 Path: KORALIST\_v0.4 > Anna\_T3\_annotiert (tokens 1 - 408)

txt	Also	ich	sehe	hier		das	dieser	Hund	hier	irgendwie	in	diesen	Glas	rein	guckt	und	da	sitzt	ein
☐ annotations																			
txt	Also	ich	sehe	hier		das	dieser	Hund	hier	irgendwie	in	diesen	Glas	rein	guckt				
txtpos	ADV	PPER	VVFIN	ADV		PDS	PDAT	NN	ADV	ADV	APPR	PDAT	NN	ADV	VVFIN				
txtlemma	also	ich	sehen	hier		d	dies	Hund	hier	irgendwie	in	dies	Glas	rein	gucken				
POS	ADV	PPER	VVFIN	ADV		PDS	PDAT	NN	ADV	ADV	APPR	PDAT	NN	ADV	VVFIN				
Lemma	also	ich	sehen	hier		die	dies	Hund	hier	irgendwie	in	dies	Glas	rein	gucken				
ZH	Also	ich	sehe	hier	,	dass	dieser	Hund	hier	irgendwie	in	diesen	Glas	reinguckt					
ZHDiff					INS	CHA									CHA	CHA			
ZHpos	ADV	PPER	VVFIN	ADV	\$,	KOUS	PDAT	NN	ADV	ADV	APPR	PDAT	NN	VVPP					
ZHlemma	also	ich	sehen	hier	,	dass	dies	Hund	hier	irgendwie	in	dies	Glas	[unknown]					
Kategorie					IDS	DS									GZS1				
SST	HS				NS														
NIS	INT																		
Einteilung	orat																		
Text	3																		

Abbildung 7: Beispiel für Annotation der Verschriftungen in ANNIS

Gearbeitet wird insbesondere mit den Annotationsebenen ZH (Zielhypothese), ZHpos (POS-Tagging der ZH-Ebene), ZHlemma (Lemmatisierung der ZH-Ebene), Kategorie, SST (Satzstrukturen) und mit den Spannenannotationen der als Metadaten behandelten Angaben Einteilung und Text. Die Aufbereitung und Konvertierung der Daten nach ANNIS macht den nächsten Schritt der Auswertung der Forschungsfrage möglich.



## 5. Auswertung

Nachdem die Daten für die Auswertung aufbereitet worden sind, lassen sich quantitative und qualitative Untersuchungen durchführen. Mithilfe des Suchwerkzeugs ANNIS sind detaillierte quantitative Analyseverfahren auf verschiedenen Annotationsebenen möglich, die in einem zweiten Schritt durch konkrete Textbeispiele sinnvoll ergänzt werden. Die Auswertung umfasst einzelne Analysen zu jedem der vier Rechtschreibbereiche. Zunächst werden die Ergebnisse der untersuchten Hauptforschungsfrage vorgestellt. Sich daraus ableitende Unterhypothesen werden weiter ausgewertet. Je nach Fragestellung erfolgen diese Untersuchungen innerhalb des Korpus<sup>24</sup> teils gruppenvergleichend, teils gruppenübergreifend. So werden auf Basis der Hauptergebnisse im Zuge der Auswertungsschritte weitere Unterhypothesen gebildet, die auf der Grundlage qualitativer Beobachtungen statistisch evaluiert werden. Die Auswertung geht insofern über die Hauptuntersuchung hinaus, wobei sich die anschließenden Analysen einerseits als weitere Belege für die Hauptuntersuchung darstellen, andererseits weiterführende, sich aus den aufbereiteten Daten ergebende Forschungsfragen thematisiert werden. Der nachfolgende Teil stellt die Hauptergebnisse dieses Auswertungsprozesses dar.<sup>25</sup>

### 5.1. Haupthypothese: Rechtschreibfehler und Einteilung der SchülerInnen

Die These dieser Arbeit ist, dass Schüler, die über literate sprachliche Fähigkeiten verfügen, grammatisches Strukturwissen haben, das sich in orthographischer Kompetenz widerspiegelt. Orthographie repräsentiert Grammatik und der kompetente Umgang mit Orthographie wird an den literaten Ausbau geknüpft. Das literate Wissen wird, in Anlehnung an einige Forschungsarbeiten (s. Abschnitt 2.5 und 2.6), an die Verwendung von komplexen Nominalphrasen gebunden. In Siekmeyers Untersuchung wurden Schülertexte einer Skala zwischen literat und orat zugeordnet. Auf dieser Basis wird nachfolgend untersucht, ob die Einteilung dieser Texte mit der Rechtschreibung korreliert. Die orthographische Kompetenz wird hierbei lediglich in den vier zur Syntax zugeordneten schriftsprachlichen Bereichen getestet, weil der Ausbau komplexer Nominalphrasen eine syntaktische Kategorie ist. *Es wird also nachgeprüft, ob Schüler, deren Texte weniger Fehlschreibungen aufweisen, in Siekmeyers Einteilung eher dem literaten Pol zugeordnet sind; und entsprechend, ob Schüler, die mehr Fehlschreibungen machen, eher am oraten Pol angesiedelt sind (H1).* Die nachfolgende Graphik stellt die Ergebnisse dieser Untersuchung dar.

---

<sup>24</sup>Korpus bezeichnet nachfolgend lediglich den Teil aus KORALIST mit den Verschriftungen.

<sup>25</sup>Für Suchanfragen in ANNIS für die einzelnen Untersuchungen s. Anhang D.

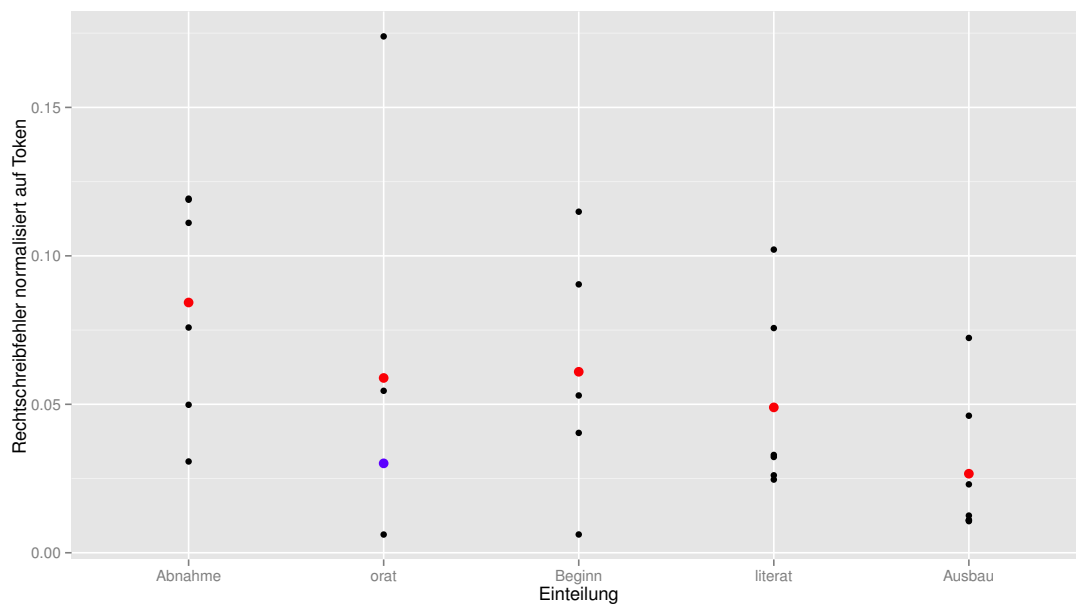


Abbildung 8: Rechtschreibfehler und Einteilung der Schüler

Insgesamt 31 Texte sind auf die Gruppen ABNHAME bis AUSBAU verteilt. Die schwarzen Punkte markieren die Texte; manche davon liegen genau „aufeinander“. Da die Texte unterschiedlich lang sind, werden sie auf eine bestimmte Bezugsgröße normalisiert, damit sie vergleichbar sind (s. Beschriftung der y-Achse). In diesem Fall wird die Tokenanzahl jedes Textes als Bezugsgröße gewählt, d.h. die Fehleranzahl wird durch die Tokenanzahl eines Textes dividiert.<sup>26</sup> Standardmäßig wird in korpuslinguistischen Untersuchungen zunächst die Tokenlänge gewählt, doch nicht immer ist die Tokenanzahl als Normalisierungsgröße sinnvoll. Im vorliegenden Fall werden vier unterschiedliche Grammatikbereiche auf einen gemeinsamen Bezugsnenner gebracht. Die Tokenanzahl ist zwar nicht für jeden einzelnen Rechtschreibbereich die ideale Größe, erscheint aber als gemeinsames Merkmal der verschiedenen Bereiche zunächst die einzig zweckmäßige Normalisierungsgröße zu sein.

Die roten Punkte markieren die Mittelwerte der Texte innerhalb einer Gruppe. Betrachtet man den Verlauf der Mittelwerte von der Gruppe ABNAHME bis AUSBAU, ist ein deutlicher Abstieg zu erkennen. D.h., die Schüler, die in Siekmeyers Einteilung auf den niedrigsten Stufen angesiedelt sind, machen die meisten Fehler in den vier Rechtschreibbereichen; während die Schüler mit der höchsten literaten Ausbaustufe am wenigsten Fehler machen. Die absteigende Kurve zwischen den Mittelwerten der Gruppen entspricht voll und ganz den Erwartungen. Lediglich die Gruppe ORAT lässt sich nicht ganz in die Reihung eingliedern, im Mittel machen diese Schüler fast genauso viele Fehler wie die Gruppe BEGINN.

<sup>26</sup>Zum Beispiel: Ein Text hat 4 Fehler und eine Tokenlänge von 150 Wörtern. Dann wird gerechnet:  $4/150 = 0,026$ . Mit diesem Quotienten wird in der Auswertung gearbeitet.

Zentrales Ergebnis ist, dass die Reihenfolge der Gruppen in Bezug auf die Rechtschreibfehler nahezu der vorhergesagten Anordnung entspricht. Das bedeutet, dass die Schüler, deren Texte literate Strukturen aufweisen und fähig sind, diese dem Register entsprechend zu verwenden, weniger Rechtschreibfehler machen als diejenigen, die solche Strukturen kaum benutzen, bzw. keine Registerkompetenz nachweisen können. Bemerkenswert ist, dass rein mathematisch bei fünf Gruppen 120 Anordnungen möglich sind (Fakultätsberechnung:  $5! = 120$ ). Dass von diesen 120 Möglichkeiten die Reihenfolge nahezu der vorhergesagten Anordnung entspricht, ist ein eindrucksvolles Argument für die Korrektheit der Forschungsthese. Dieses Ergebnis wird als Beleg dafür gewertet, dass der literate Sprachausbau, d.h. der Gebrauch von komplexen NPs und die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung, mit grammatischem Strukturwissen einhergeht, das sich in orthographischer Kompetenz widerspiegelt. Die Korrelation von Rechtschreibkompetenz und literatem Ausbau lässt einerseits den Schluss zu, dass literater Sprachausbau einen erfolgreichen Umgang mit Orthographie fördert, andererseits auch umgekehrt, dass Rechtschreibkompetenz einen entscheidenden Einfluss auf Literalität ausübt.

Zwei verschiedene Signifikanztests wurden durchgeführt. Der Kruskal-Wallis-Test testet, ob alle Gruppen gleich sind. Der erreichte P-Wert von 0,0609 ( $>0.05$ ) ist nicht signifikant. Damit lässt sich nicht deutlich zurückweisen, dass die Gruppen gleich sind. Allerdings ist die ANOVA, die einen linearen Zusammenhang zwischen den Mittelwerten prüft, signifikant (P-Wert: 0,0098 ( $<0.05$ )). Hiermit wird deutlich, dass es einen linearen Zusammenhang zwischen den Rechtschreibfehlern und dem literaten Ausbau in den vorliegenden Texten gibt. Obwohl einer der beiden Tests einen nicht-signifikanten P-Wert liefert, wird das Ergebnis trotzdem als Bestätigung der Forschungsfrage gewertet. Dies wird mit der Anordnung der Gruppen, die in der Abbildung 8 ersichtlich ist, begründet. Ein linearer Zusammenhang zwischen Literalität und Rechtschreibung ist deutlich erkennbar, obwohl die Probandengröße recht klein ist.

#### **5.1.1. Die Gruppe ORAT**

Die Verteilung der Texte innerhalb der Gruppen ist relativ groß. Wobei zu berücksichtigen ist, dass bei einer recht kleinen Gruppengröße von fünf bis acht Probanden eine solche Heterogenität absolut zu erwarten ist. Trotzdem fällt auf, dass sich insbesondere die Gruppe ORAT sehr uneinheitlich verhält. Der Text 3 hat besonders viele Fehler, während die anderen Schüler in dieser Gruppe sehr wenig Fehler machen (s. Abbildung 9). Der blaue Punkt kennzeichnet den Mittelwert der Texte ohne Text 3. Es fällt auf, dass die Schüler in der Gruppe ORAT ohne Text 3 im Mittel fast genauso wenig Rechtschreibfehler wie die Gruppe AUSBAU machen.

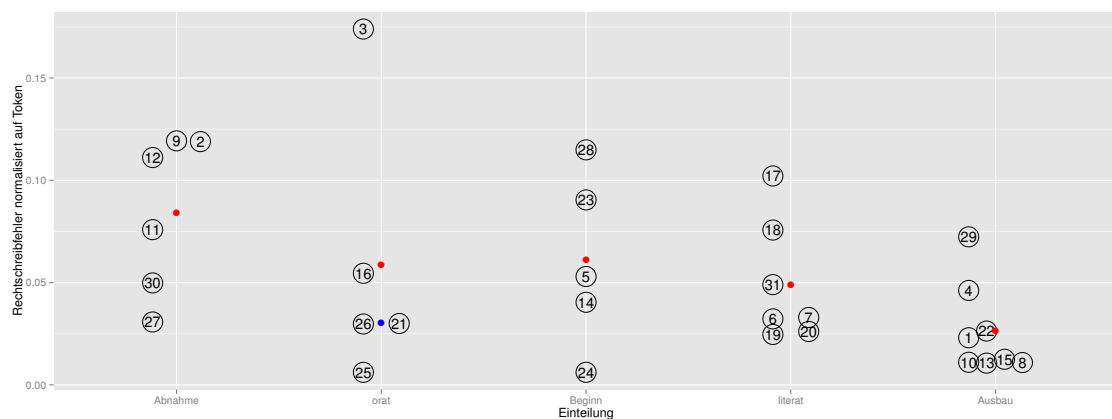


Abbildung 9: Rechtschreibfehler und Einteilung der Schüler mit nummerierten Texten

Der Text 3 hat mit 60 Fehlschreibungen die mit Abstand größte Fehleranzahl. Die meisten Fehler in diesem Text betreffen die Groß- und Kleinschreibung. Von den fälschlicherweise klein geschriebenen Nomen wurde das Abstrakta „Zeit“ konsequent klein geschrieben (insg. 6x). Daneben wurden mit der Konjunktion „dass“-eingeleitete Nebensätze in keinem Fall mit Komma abgetrennt und das <dass> immer falsch geschrieben. Zusammengesetzte Verbkonstruktionen im Partizip II, wie „runtergefallen“, wurden in allen Fällen fälschlicherweise getrennt geschrieben. Das auffallendste Problem hat die Schülerin mit der literaten Gestaltung von aufeinanderfolgenden Sätzen, das sich in der Interpunktion niederschlägt. Sätze werden häufig mit „dann“ und „und“ eingeleitet, ohne dass die vorigen Sätze durch entsprechende Satzschlusszeichen markiert werden:

**Anna: Text 3:** Dann hat der Hund diesen Bienenstoch runter geschmissen dan die Bienen fliegen hinter im her der Junge ist runter gefahren von dem Baum.

Der Text entspricht einer vollkommen oraten Struktur, was kommentierende Ausrufe an mehreren Satzanfängen weiter verdeutlichen, die auch nicht interpunktiert werden:

**Anna: Text 3:** dan ist er auf dem Baum geklettert ja und dan hat er gesehen das sein Frosch und ein andera Frosch zu sammen sitze

Zwar hat die Schülerin im Vergleich zu den anderen Texten der Gruppe ORAT relativ viele Token geschrieben (345), doch haben die anderen Texte der Gruppe ORAT auch im Verhältnis zu ihrer geringeren Tokenanzahl (110-200) viel weniger Fehler gemacht (zwischen 1-6 Fehlschreibungen pro Text). Die Kluft zwischen dem Text 3 und den anderen Texten der Gruppe ORAT in den vier untersuchten Rechtschreibbereichen fällt ins Auge. Ähnlich gestaltet sind die Texte jedoch bezüglich ihres sprachlichen Ausbaus. Die vier anderen Texte dieser Gruppe zeichnen sich durch eine ebenfalls orate Struktur aus, in denen Sätze mit einfachsten sprachlichen Mitteln aneinander gereiht werden, wenn auch nicht in solch einer semantischen Unklarheit wie in Text 3:

**King: Text 16:** 1) Ein kleiner Junge sitzt auf den Boden. (2) Da ist ein Frosch u. Hund. (3) Morgen früh als er aufstand, sucht er den Frosch.

Doch die anderen Schüler der Gruppe ORAT machen deutlich weniger Fehler als die Schülerin des Text 3. Auch findet sich in diesen Texten keine solch eindeutige Problematik mit den Satzschlusszeichen.

Da die vorliegende Forschungsthese erwarten lässt, dass die Gruppe ORAT insgesamt schlechter abschneidet, ist die sich aufdrängende Frage folglich:

Wie kommt es, dass fast alle Schüler der Gruppe ORAT vergleichsweise wenig Fehler machen? Zu dieser Fragestellung werden weiterführende Hypothesen gebildet. Bevor jedoch weitere Thesen untersucht werden, ist es notwendig, zu wissen, welche Fehlerquellen am häufigsten vorkommen und somit untersuchungsbedürftig sind. So können die untersuchten Unterhypothesen zu den einzelnen Fehlerbereichen aus ihrer Frequenz her motiviert werden.

### **5.1.2. Vorkommen von Rechtschreibfehlern**

Die Abbildung 10 zeigt, dass es in den vorliegenden Daten mit großem Abstand am meisten Kommafehler gibt. Groß- und Kleinschreibungsfehler folgen an zweiter Stelle. Überraschend häufig fehlen Satzzeichen am Ende von Sätzen. Getrennt- und Zusammenschreibungsfehler kommen nicht sehr häufig vor, noch seltener Schreibungsfehler von *dass*. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass die <dass>-Schreibung lediglich die Konjunktion „dass“ betrifft, während das dazugehörige Komma davor in den Balken „Kommasetzung“ fällt. Die vorliegende Graphik verdeutlicht, welche Fehlerbereiche insgesamt ins Gewicht fallen. Offenbar steckt im Bereich Kommasetzung am meisten Analysepotential.

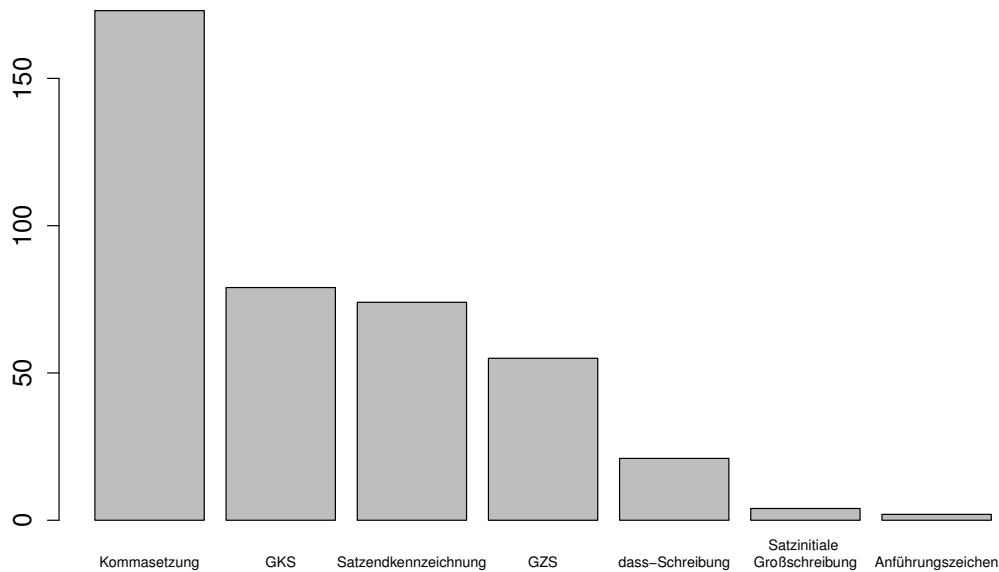


Abbildung 10: Vorkommen Rechtschreibfehler absolut

## 5.2. Kommarelevante Satzstrukturen

Die kommarelevanten Strukturen werden aus zwei verschiedenen Blickwinkeln untersucht. Um die Gruppe ORAT mit den anderen Gruppen vergleichen zu können, werden zum Einen die Gruppen miteinander verglichen. Zum Anderen wird die Gesamtgruppe hinsichtlich kommarelevanter Strukturen und Kommafehler betrachtet.

### 5.2.1. Vergleich der Gruppen

In der folgenden Analyse werden Thesen evaluiert, die einen Erklärungsansatz liefern, warum die Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) weniger Fehler machen als erwartet.<sup>27</sup> Die Abbildung 10 verdeutlicht, dass die meisten untersuchten Rechtschreibfehler in den Bereich der Kommasetzung fallen. Daher werden zunächst Thesen bezüglich Kommasetzung formuliert.

Schon während der Aufbereitungsphase der Daten entstand der Verdacht, dass die syntaktische Struktur der Texte in hohem Maße zwischen den Schülern differiert. Insbesondere für die Kommasetzung ist dies ein zentraler Aspekt, da diese stark von den

<sup>27</sup>Subtrahiert man den Text 3 aus der Gruppe ORAT, besteht die Gruppe aus lediglich vier Texten. Diese Gruppengröße macht einen Vergleich zu den anderen Gruppen zweifellos problematisch, trotzdem sind die Ergebnisse aufschlussreich.

gegebenen Strukturen eines Textes abhängt. Freilich sind Rechtschreibfehler grundsätzlich an die Struktur der Texte gebunden. Doch lassen sich besonders Kommafehler durch einfache, bzw. parataktische Strukturen weitgehend umgehen. Zu bedenken ist, dass freie Texte dem Schreibenden die Wahl geben, bestimmte Strukturen zu benutzen oder nicht.

*So wird die These aufgestellt, dass die Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) deshalb so wenig Rechtschreibfehler in den genannten Bereichen machen, da sie kaum komma-relevante Strukturen benutzen (H2).*

Hierfür werden folgende syntaktische Formen durchsucht, die kommarelevant sind: Subordinierte Sätze (jeden Grades) und kommarelevante Infinitivgruppen (NS/NSA), kommarelevante Sätze mit nebenordnender Konjunktion (HSK), Relativsätze (RS) und Herausstellungen (H).

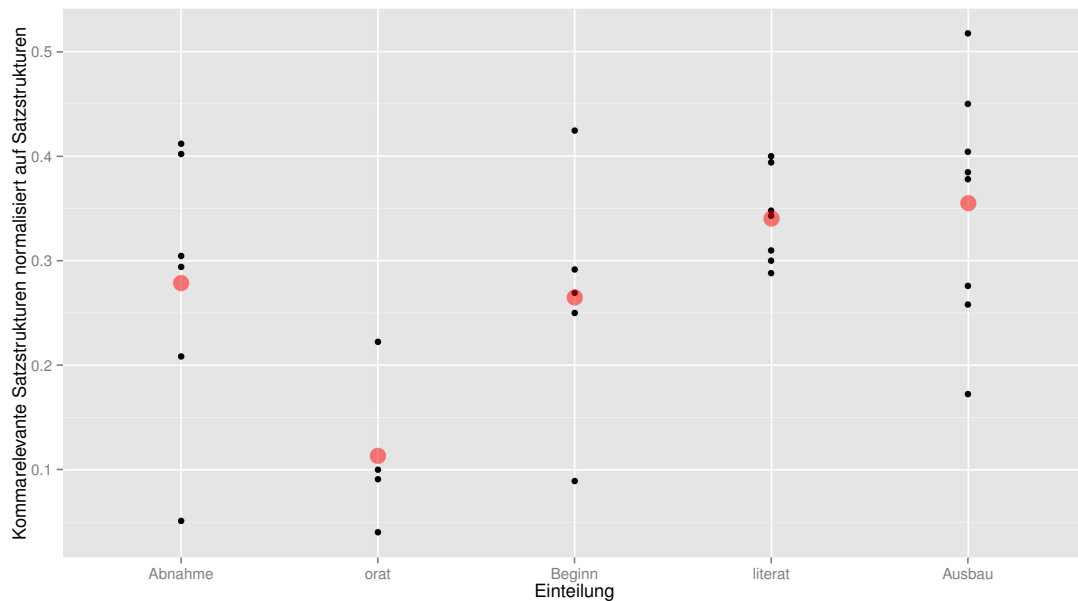


Abbildung 11: Komma-relevante Satzstrukturen: Vergleich der Gruppen

Die Abbildung 11 zeigt eindeutig, dass die Gruppe ORAT (ohne Text 3) normalisiert auf alle Satzstrukturen sehr viel weniger kommarelevante Strukturen benutzt hat als alle anderen Gruppen. Es wird sogar ein Anstieg zwischen den Gruppen BEGINN und AUSBAU sichtbar, was vermuten lässt, dass die literateren Schüler mehr kommarelevante Satzstrukturen verwenden. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die literaten Schüler komplexere, kommarelevante Satzstrukturen orthographisch beherrschen und auch verwenden. Während die Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) zwar vergleichsweise wenig Rechtschreibfehler machen, aber auf der anderen Seite kommarelevante Strukturen vermeiden. Dies kann zeigen, dass ein kompetenter Umgang mit Orthographie das Schreiben von komplexen Strukturen entscheidend beeinflusst, bzw. dass die Formulierung komplexer Strukturen einen Einfluss auf die Rechtschreibung hat.

Mit dem Kruskal-Wallis-Test wird getestet, ob der Mittelwert der Gruppe ORAT (ohne Text 3) vergleichbar mit den Mittelwerten der anderen Gruppen ist. Diese Nullhypothese lässt sich mit einem P-Wert von 0,0073 ( $<0.05$ ) zurückweisen. Somit lässt sich die These, dass die Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) weniger kommarelevante Strukturen schreiben, bestätigen.<sup>28</sup> Dies scheint eine plausible Teilerklärung dafür zu sein, dass die Gruppe ORAT, abgesehen von Text 3, im Vergleich zu den anderen Texten wenig Fehler gemacht hat. Zu erwähnen ist noch, dass die oraten Schüler alle Seiteneinsteiger sind (s. Anhang B).

Ein Blick in die Daten bestätigt dieses Ergebnis. Die folgenden Textbeispiele stammen aus der Gruppe ORAT.

**Petja: Text 26:** (1) Im ersten Bild kann ich einen Frosch sehen und einen Hund. (2) Im zweiten bild geht der Junge schlafen und der Frosch klettert aus dem Glas heraus. (3) Am nächsten Morgen steht der Junge auf und der Frosch ist nicht da.

**Olga: Text 25:** 1) An der Nacht hat ein Junge mit dem Hund und de Frosch sich unterhalten. (2) Später der Junge gehen schlafen mit dem Hund und plötzlich der Frosch ist weg.

Die Texte bestehen zu großen Teilen aus parataktischen Strukturen, die eine komplexe Kommatierung nicht ermöglichen. Anders der folgende Text aus der Gruppe AUSBAU:

**Emma: Text 8:** Als Basti morgens aufwachte, konnte er es gar nicht fassen, dass sein geliebter Frosch weg war. Mit seinem Hunde begann er überall zu suchen, sein ganzes Zimmer zu durchstöbern, doch er war nirgends aufzufinden.

### 5.2.2. Gesamtgruppe

In Bezug auf die kommarelevanten Strukturen wird noch eine weitere These getestet. Wissenswert erscheint die Frage, ob mit zunehmender Frequenz von bestimmten Schreibungen eine größere orthographische Sicherheit in Bezug auf diese einhergeht. Für diese Untersuchung werden nicht die einzelnen Gruppen vergleichend betrachtet, sondern die Probandengruppe als Ganze. *Die These ist, dass bei zunehmender Schreibung komma-relevanter Strukturen Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler in diesen abnehmen (H3).*

---

<sup>28</sup>An dieser Stelle kommt vielleicht die Frage auf, warum die Gruppe ABNAHME in der Untersuchung der kommarelevanten Satzstrukturen recht gut abschneidet. Tatsächlich schreiben die Schüler der Gruppe ABNAHME im Mittel deutlich komplexere Satzstrukturen als die Gruppe ORAT, sie benutzen auch entschieden mehr komplexe Nominalphrasen. Sie stehen jedoch in der Skalierung unter der Gruppe ORAT, da sie im Mündlichen mehr komplexe Nominalphrasen verwendet haben als im Schriftlichen. Sie sind daher nach Siekmeyers Auffassung nicht fähig zur Registerdifferenzierung und nehmen deshalb die unterste Position ein (s. Abschnitt 3.3).



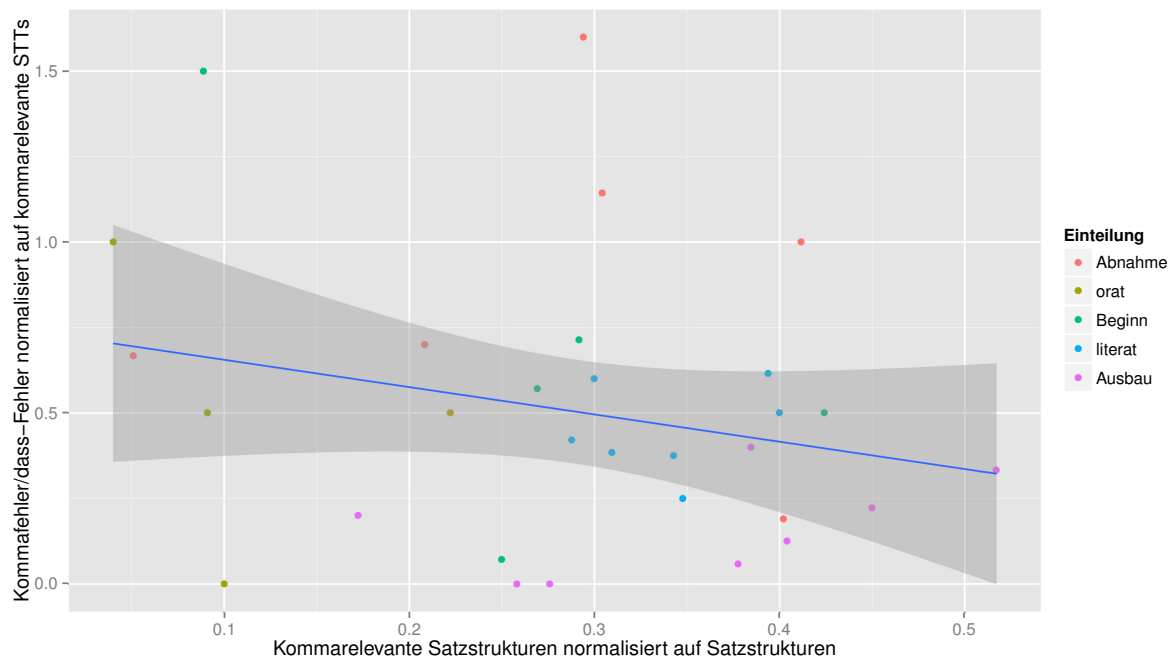


Abbildung 12: Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler in komma-relevanten Satzstrukturen in der Gesamtgruppe

Die Abbildung zeigt alle Texte, farblich werden sie ihren entsprechenden Gruppen zugeordnet. Um die Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler in den Texten vergleichbar zu machen, werden sie auf die Anzahl komma-relevanter Strukturen normalisiert (als komma-relevante Strukturen werden hierbei die gleichen Strukturen aufgefasst wie in Abschnitt 5.2.1). Der absteigende Graph kennzeichnet die aus den Werten der Texte geschätzten Mittelwerte. Der graue Bereich (Erwartungsbereich) um den Graphen markiert das Konfidenzintervall. Dieses spiegelt die Präzision der geschätzten Mittelwerte wider. Je mehr sich der graue Bereich dem Graphen annähert, desto genauer die Mittelwertschätzung; je weiter sich das Konfidenzintervall um den Graphen ausbreitet, desto ungenauer die Mittelwerte.

Die Abbildung zeigt keinen beträchtlichen Abstieg. Eine gewisse Tendenz, dass mit zunehmenden komma-relevanten Strukturen die Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler abnehmen, ist jedoch sichtbar. Dieses Ergebnis gliedert sich passend zur vorangegangenen Untersuchung ein. Es scheint sich auch in der Gesamtgruppe so zu verhalten, dass die Häufigkeit komplexer Strukturen mit weniger Kommafehlern einhergeht. Je frequenter der Umgang mit komplexeren syntaktischen Konstruktionen, desto mehr Sicherheit in der sichtbaren Markierung dieser. Zu erkennen ist auch, dass die Texte mit den meisten komma-relevanten Strukturen und den zugleich wenigsten Fehlern in diesen zu großen Teilen aus den literaten Gruppen kommen. In den Texten der Gruppe ORAT kommen, wie bereits in der Abbildung 11 gezeigt, kaum komma-relevante Strukturen vor.

### 5.3. Position der Nebensatzstrukturen

Hinsichtlich der Gesamtgruppe wird noch eine beachtenswerte These überprüft. Es erscheint plausibel, dass nicht nur die Frequenz von geschriebenen Satzstrukturen in einem Text einen Effekt auf die Fehlerhäufigkeit haben kann, sondern auch die Position der Satzstrukturen. Insbesondere in Bezug auf untergeordnete Sätze ist dies relevant. Der nachgestellte Nebensatz gilt linguistisch und schuldidaktisch gewissermaßen als Normalfall (vgl. Primus, 2007; Eisenberg et al., 2005).

**Mia: Text 19:** [...] der Frosch flieht in der Nacht, während der Junge schläft.

Im Deutschen kann der Nebensatz dagegen problemlos vorangestellt werden:

**Dr. B. Hindert: Text 6:** (5) Als der Junge dann am nächsten Morgen aufwachte, bekam er einen Schreck [...]

Es ist davon auszugehen, dass die Satzgrenze bei vorangestellten Nebensätzen schwieriger zu erkennen ist (vgl. Primus, 2007: 123). Auch die Abtrennung durch Kommata bei eingeschobenen subordinierten Sätzen scheint komplex (vgl. Maas, 1992).

**Miami: Text 20:** Abends, bevor Dima & Wowa ins Bett gehen schauen sie sich den Frosch noch einmal an.

Wie im Textbeispiel ersichtlich, scheint gerade das Komma am Ende des Einschubes eine Hürde zu sein. *So wird die These aufgestellt, dass Kommata bei vorangestellten Nebensätzen und das zweite Komma bei eingeschobenen Nebensätzen seltener erkannt werden als Kommata vor nachgestellten Nebensätzen* (H4). Diese Analyse wird auf die Gesamtgruppe bezogen, ohne dass die verschiedenen Untergruppen einzeln betrachtet werden, weil hier davon ausgegangen wird, dass die Schwierigkeiten gruppenübergreifend auftreten. Die Datenlage, aufgrund derer diese Unterhypothese evaluiert wird, verringert sich stark, weil nur die Texte verglichen werden können, in denen alle drei Strukturen vorkommen. Häufig gibt es von der jeweiligen Struktur, insbesondere von den vorangestellten und eingebetteten Nebensätzen, nur ein oder zwei Vorkommen pro Text.<sup>29</sup> Die Ergebnisse dieser Analyse werden trotzdem vorgestellt, da die Forschungsfrage bedeutsam erscheint. Die nachfolgende Graphik präsentiert die Ergebnisse:

---

<sup>29</sup>Matti Rissanen beschreibt diese Problematik treffend als „Mystery of vanishing evidence“ (Rissanen, 2008). Je tiefer die korpuslinguistische Analyse in die Daten geht, desto geringer die Evidenz.

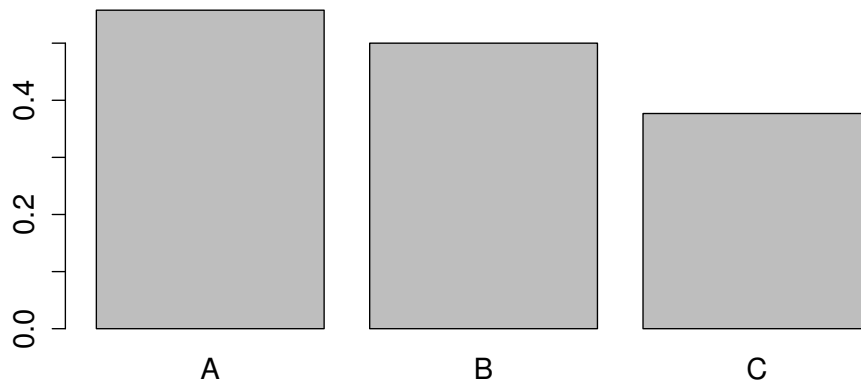


Abbildung 13: Kommafehler bei A: nachgestelltem Nebensatz; B: an zweiter Position eines eingeschobenen Nebensatzes; C: nach vorangestelltem Nebensatz

Die Kommafehler in den drei Strukturen werden auf die jeweilige Satzstruktur normalisiert.

Eindeutig lässt sich die Vorhersage nicht bestätigen; d.h., es ist in den vorliegenden Daten nicht der Fall, dass die Kommata bei nachgestellten Nebensätzen leichter erkannt werden als in den anderen Positionen. Tatsächlich werden bei nachgestellten Sätzen am meisten Fehler gemacht, gefolgt von eingeschobenen Sätzen und am seltensten werden die Kommata bei vorangestellten Sätzen weggelassen. Wie in der Graphik erkennbar, sind die Unterschiede zwischen den Fehlersorten nicht beträchtlich. Etwa 30-50% der Kommata sind in allen drei Satzstrukturen fälschlicherweise nicht erkannt worden. Die Probleme mit der Kommasetzung bei subordinierten Strukturen sind in den hier unterschiedenen Konstruktionen allgemein recht groß.

#### 5.4. Groß- und Kleinschreibungsfehler

Die folgende Analyse beschäftigt sich weiter mit der Frage, warum die vier Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) so wenig Fehler gemacht haben. Die Abbildung 10 zeigt, dass Groß- und Kleinschreibungsfehler (GKS-Fehler) am zweithäufigsten gemacht wurden. Näher untersucht werden Köpfe von nominalen Gruppen, bzw. Nomen und Substantivierungen, die fälschlicherweise klein geschrieben und nicht solche, die fälschlicherweise groß geschrieben wurden. Zum Beispiel:

**50cent: Text 1:** Als der junge geschlafen hat [...]

**Vika: Text 30:** [...] beim suchen hat sich der Hund [...]

Dies ist zum Einen dadurch begründet, dass GKS-Fehler in solchen Fällen im Korpus am häufigsten vorkommen (von insg. 79 GKS-Fehlern 49). Zum Anderen lassen sich für diese Fehlerarten plausible Hypothesen bilden, welche Strukturen solche Fehlschreibungen begünstigen. In Anbetracht der geringen Anzahl der Vorkommen von GKS-Fehlern, in denen fälschlicherweise etwas groß geschrieben wurde, erscheint es wenig zweckmäßig, diesen Analysen zu unterziehen. Zudem ist eine Theoriebildung, die erklärt, warum die Regel der Großschreibung in bestimmten Fällen leichter erkannt wird als in anderen, unter plausiblen Gesichtspunkten zu bilden. Es ist dagegen sehr viel heikler, Thesen zu formulieren, die folgende Schreibungen sinnvoll erklären:

**King: Text 16:** Sie sind Nass [...]

**Lia: Text 17:** Tim [...] lief immer Weiter in den Wald hinein.

In der Schriftsprachforschung existiert eine lebhafte Diskussion darüber, ob die GKS mit wortbasierten oder syntaxbasierten Regelungen erklärt werden sollte. Einige Forscher plädieren mit stichhaltigen Argumenten für die *satzinterne Großschreibung*, in der davon ausgegangen wird, dass die Position eines Wortes im Satz entscheidend für die Großschreibung ist (Röber-Siekmeyer, 1999; Günther und Nünke, 2005; Günther, 2007; Bredel, 2010). In der Schulbuchdidaktik wird die Großschreibung jedoch sehr häufig an so genannte „Begleiter“, bzw. Artikel geknüpft (Röber-Siekmeyer, 1999: 24-37). Problematisch ist, dass die Schüler sich damit nicht mit der eigentlichen Funktion der großgeschriebenen Wörtern im Satz auseinandersetzen, sondern sich stattdessen an bestimmte Merkmale klammern, die für die Großschreibung nicht das entscheidende Kriterium sind. Bereits in verschiedenen Studien wurde darauf hingewiesen, dass ein dem Nomen vorangestellter Artikel einen positiven Einfluss auf die Großschreibung ausübt (vgl. Betzel, 2015; Karg, 2008; Scheele, 2006). Dies zeigt, dass die Schüler sich zu wenig mit der Funktion der Großschreibung eines Wortes im Satz beschäftigen und stattdessen auf das Erscheinen von Artikeln fokussiert sind.

Im Zuge dieser fehlgeleiteten Didaktik scheint es insofern angebracht, anzunehmen, dass Köpfe nominaler Gruppen leichter als großzuschreibende Wörter erkannt werden, wenn ein Artikel direkt davor steht. Untersucht wird die Konstruktion definiter Artikel + Nomen/Substantivierung im Vergleich zu allen anderen Elementen + Nomen/Substantivierung. Als definite Artikel + Nomen/Substantivierung wird lediglich die direkte Abfolge von *der, die, das* + Nomen gezählt, z.B.:

**King: Text 11:** [...] in der Nähe des Hauses [...]

Dem werden alle anderen Elemente vor Nomen gegenübergestellt, z.B.:

**50cent: Text 1:** Er hatte angst [...]

**Lia: Text 17:** Der nächste morgen [...]

Aufgrund der relativ kleinen Datenmenge ist eine detailliertere Untersuchung leider nicht möglich.

Angenommen wird, dass bei definitivem Artikel + Nomen alle Gruppen wenig Fehler machen. Hinsichtlich der anderen Elementen + Nomen wird vermutet, dass bei den Schülern der Gruppe ORAT (ohne Text 3) mehr GKS-Fehler als bei den anderen Gruppen auftreten (H5). Dies geht auf die Einschätzung zurück, dass die Großschreibung bei direktem vorangestellten Artikel für alle SchülerInnen leicht zu erkennen sein sollte, während die Großschreibung nach anderen Elementen insbesondere für die orateren Gruppen mehr Schwierigkeiten erzeugen sollte. Diese Untersuchung ist zudem als weiterer Erklärungsansatz für das überraschend positive Abschneiden der vier Texte aus der Gruppe ORAT (ohne Text 3) angedacht. Es scheint aufschlussreich zu sein, die GKS-Fehler in Bezug auf die syntaktische Umgebung (definiter Artikel oder anderes Element vor Nomen bzw. Substantivierung) zu untersuchen.

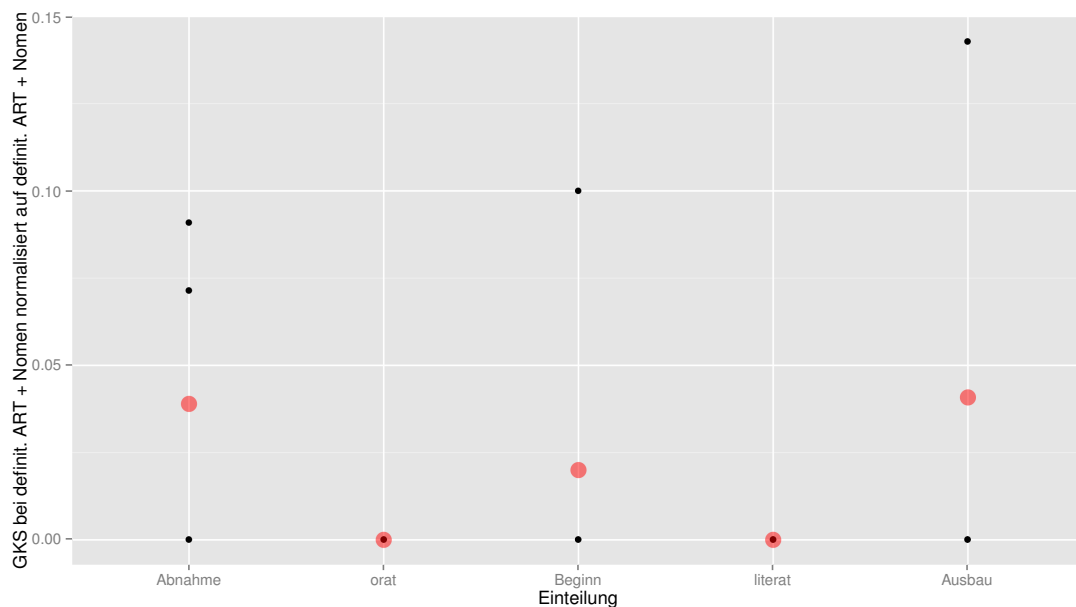


Abbildung 14: GKS-Fehler nach definitivem Artikel

Tatsächlich machen alle Gruppen wenig GKS-Fehler nach definiten Artikeln. Normalisiert wird hier auf die Anzahl definiter Artikel + Nomen, um die Fehleranzahl in diesen Konstruktionen vergleichen zu können. Fast alle Schüler haben null Fehler gemacht, es gibt wenige Ausnahmen mit ein oder zwei Fehlern, die dann jeweils den Mittelwert ihrer Gruppe stark beeinflussen (s. Gruppen Beginn und Ausbau). Wie erwartet zeigt dieses Ergebnis, dass die Großschreibung nach definitivem Artikel für die allermeisten Schüler relativ problemlos ist.

Anders verhält es sich bei den anderen Elementen + Nomen.

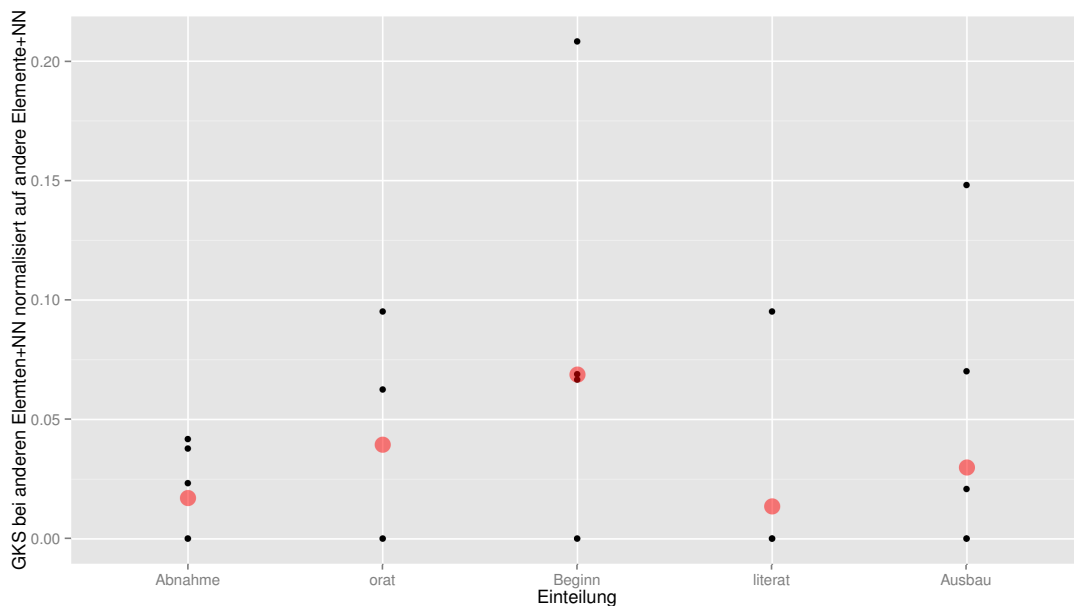


Abbildung 15: GKS-Fehler nach anderen Elementen als definite Artikel

Die allermeisten Schüler haben hier mehr Fehler gemacht. Normalisiert werden die Fehler hier auf andere Elemente + Nomen. Dies entspricht der Vorhersage, dass die Großschreibung nach definitem Artikel leichter erkannt wird als nach anderen Elementen. Die Gruppe ORAT sticht hier allerdings nicht hervor. Genauso wie fast alle Schüler haben die vier Schüler der Gruppe ORAT (ohne Text 3) mehr Fehler bei den anderen Elementen + Nomen gemacht. In der Gruppe ORAT treten bei den anderen Elementen + Nomen vergleichsweise nicht mehr Fehler als bei den definiten Artikeln auf. Diese Analyse gibt folglich keine Erklärung dafür, dass in der Gruppe ORAT (ohne Text 3) insgesamt so wenig Fehler zu verzeichnen sind. Sie zeigt aber, dass in der Gesamtgruppe weniger GKS-Fehler bei definitem Artikel + Nomen als bei anderen Elementen vor Nomen vorkommen. Insofern lässt sich diese Unterhypothese nur teilweise bestätigen.

Zu betonen ist allerdings, dass die Kompetenzen hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung zwischen den Schülern sehr variieren. So scheint es, dass Schüler, die sicher mit den Regeln der GKS umgehen, häufiger Substantivierungen benutzen und diese orthographisch gekonnt umsetzen. Es ist davon auszugehen, dass die Großschreibung bei Substantivierungen, also Köpfe nominaler Gruppen, die aufgrund ihrer syntaktischen Position die Wortart verändert haben, deutlich schwieriger zu erkennen ist als bei „herkömmlichen“ Nomen (vgl. Bredel, 2010; Günther und Nünke, 2005).

**Katharina: Text 15:** Summend schoss ein ganzer Schwarm auf die beiden Unglücklichen ihre Füße in die Hand nahmen und, unterbrochen durch Wehklagen und Jaulen, wenn die Bienenstachel ihr Ziel fanden, wegliefen. Nun hatte Tims Hund eine so zerstoebene Schnauze, dass das Fährtenlesen vorerst beendet war.

Solch ein gekannter literater Umgang mit der Groß- und Kleinschreibung bildet im Korpus jedoch eine Ausnahme. In dem zuletzt zitierten Text werden mit Abstand die meisten Substantivierungen im gesamten Korpus verwendet (insgesamt 8 Substantivierungen im Text). Zu bemerken ist, dass die SchülerInnen der Gruppe ORAT überhaupt keine Substantivierungen verwenden. Dies passt zu dem schon vorgetragenen Ergebnis, dass die oraten SchülerInnen wenig oder kaum kommarelevante Strukturen verwenden.

Von den insgesamt 31 Texten kommen in 14 gar keine Substantivierungen vor, in den allermeisten nur eine. Davon werden längst nicht alle als solche erkannt und dementsprechend verschriftet:

**Nelly: Text 19:** (12) Plötzlich entdeckte der Hund etwas interessantes, ein Hummelnest.

Dieser Schüler aus der Gruppe AUSBAU hat die Substantivierung nicht erkannt. Dies zeigt, dass die Fehler im GKS-Bereich mit qualitativen Maßstäben unterschiedlich zu beurteilen sind. Auch die Schreibungen von Konkreta im Vergleich zu Abstrakta bei Nomen sind beachtenswert (vgl. Betzel, 2015; Nottbusch und Jonischkait, 2011; Röber-Siekmeier, 1999):

**Tally: Text 29:** (13) Mit erfolg den Fritz und sein Hund fliehen auf einen Stein.

Diese Schülerin der Gruppe AUSBAU erkennt die Großschreibung des Abstraktas „Erfolg“ nicht, dafür aber die richtige Schreibung der Konkreta „Hund“ und „Stein“. Quantitative Untersuchungen zu den Schreibungen von Konkreta vs. Abstrakta und Nomen vs. Substantivierungen wären interessant, sind jedoch leider aufgrund der wenigen Vorkommen in diesem Korpus nicht möglich. Die Beispiele geben jedoch einen qualitativen Einblick und zeigen, dass diese Fehler unterschiedlich beurteilt werden sollten.

## 5.5. Abschließend: Die Gruppe ORAT

Da die Schüler freie Texte geschrieben haben, ist eine umfassende Erklärung, die verdeutlicht, warum bei den vier Schülern der Gruppe ORAT vergleichsweise wenig Fehler auftreten, schwierig zu finden. Die verschiedenen Normalisierungsgrundlagen zeigen, welche Schwierigkeiten die Untersuchung der Rechtschreibkompetenz bei freien Texten mit sich bringt. Was jedoch deutlich wird, ist die große Variation komplexer Strukturen in der Gesamtgruppe. Schüler, die wie die orate Gruppe (ohne Text 3) kaum hypotaktische Strukturen verwenden, vermeiden die Setzung von Kommata. Damit machen sie zwar weniger Fehler, verharren aber zugleich in oraten Sprachmustern, die komplexere Inhalte nicht darzustellen vermögen. Insofern blockieren sie sich mit der Festlegung auf einfache, parataktische Satzstrukturen den Übergang in das literate Register. Der zentrale Aspekt für die vergleichsweise wenigen Rechtschreibfehler in der oraten Gruppe ist insofern die syntaktische Struktur der Texte (s. Abschnitt 5.2.1). Aus der qualitativen Untersuchung ist außerdem anzumerken, dass die orate Gruppe keine Substantivierungen geschrieben hat (s. Abschnitt 5.4). Möglicherweise fehlt ihnen auch hierfür eine hinreichende sprachliche Kompetenz.

Weitere quantitative Untersuchungen in Bezug auf die Gruppe ORAT scheinen nicht weiterführend. Zwar machen die vier Schüler in den untersuchten Bereichen verhältnismäßig wenig Fehler, doch ist ihr grammatisches Wissen in viel basaleren Bereichen der Schriftsprache im Gegensatz zu den anderen Gruppen möglicherweise noch nicht hinreichend fundiert. Bei einem qualitativen Blick in die Texte scheint es fast so, als hätten die Schüler Schwierigkeiten in noch viel fundamentalen Orthographiebereichen (z.B. Schärfungsschreibung, Wortschreibung, Flexionsendungen).

**King: Text 16:** Der kletert auf einen Baum [...]

**Olga: Text 25:** (1) An der Nacht hat ein Junge mit dem Hund und de Frosch sich unterhalten.

**Petja: Text 26:** Dann gehr er weiter in den Wald dann ruft er weiter [...]

Tatsächlich gehören die untersuchten Bereiche als syntaktische Felder höheren schriftsprachlichen Ebenen an (vgl. Fuhrhop, 2009). Da die Daten jedoch nur auf bestimmte Orthographiebereiche hin aufbereitet worden sind, sind diese Vermutungen in der vorliegenden Arbeit nicht weiterzuverfolgen. Für die weitere Auswertung erscheint es nicht zweckmäßig, mehr Thesen hinsichtlich der Gruppe ORAT zu evaluieren. Vielmehr werden die Daten im weiteren Verlauf auf andere, untergeordnete Forschungsthemen hin untersucht, die die Aufbereitung des Korpus hergibt.

## 5.6. „Dass“-Sätze

Die nun folgenden untersuchten Hypothesen zu „dass“-Sätzen beziehen sich auf die Gesamtgruppe als Ganze und gehen nicht auf weitere Unterschiede zwischen den Untergruppen ein. Dies hat den Grund, dass mehr Daten zur Verfügung stehen, wenn die Gesamtgruppe betrachtet wird. Der Bereich Kommasetzung und Groß- und Kleinschreibung wurde bereits hinreichend aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. In den nachfolgenden Unteranalysen geht es um die Schreibung von der Konjunktion <dass> in Verbindung mit dem dazugehörigen Komma.

Mit dem Tag *NS* wurden in der Annotation Satzstrukturen bezeichnet, die eine Verbendstellung aufweisen und mit einer unterordnenden Konjunktion eingeleitet werden, bzw. kommarelevante Infinitivgruppen sind (s. Abschnitt 4.3.3). Von diesen 178 subordinierten Strukturen werden 49 mit der Konjunktion „dass“ eingeleitet. Die Konjunktion „dass“ ist damit die häufigste unterordnende im Korpus. Dies entspricht den Vorhersagen aus der Literatur (vgl. Feilke, 2001; Munske, 2005). Die „Dass“-Sätze haben somit einen besonderen Stellenwert, auch wenn sie in der Gesamtfehlerübersicht (Abbildung 10) erst an fünfter Stelle auftauchen. Fasst man die Kommafehler vor <dass> jedoch mit den Schreibungsfehlern der Konjunktion zusammen, hat diese Klasse doch Gewicht. Zunächst wird überprüft, ob Kommafehler vor nachgestellten Nebensätzen mit Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und der fehlerhaften Schreibung von <dass> einhergehen. *Folglich wird die These aufgestellt, dass eine Korrelation zwischen Kommafehlern vor nachgestellten Nebensätzen auf der einen und Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und der*



Schreibung von <dass> auf der anderen Seite zu verzeichnen ist (H6). Zu beachten ist, dass nur Texte verglichen werden können, in denen beide Konstruktionen vorkommen, also nachgestellte Nebensätze mit einer anderen Konjunktion als „dass“ und nachgestellte „dass“-Sätze (vorangestellte „dass“-Sätze gibt es im Korpus nicht). Normalisiert wurde bei den Kommafehlern bei subordinierten Sätzen auf Nebensätze und bei Komma- und Schreibungsfehlern von <dass> auf „dass“-Sätze.

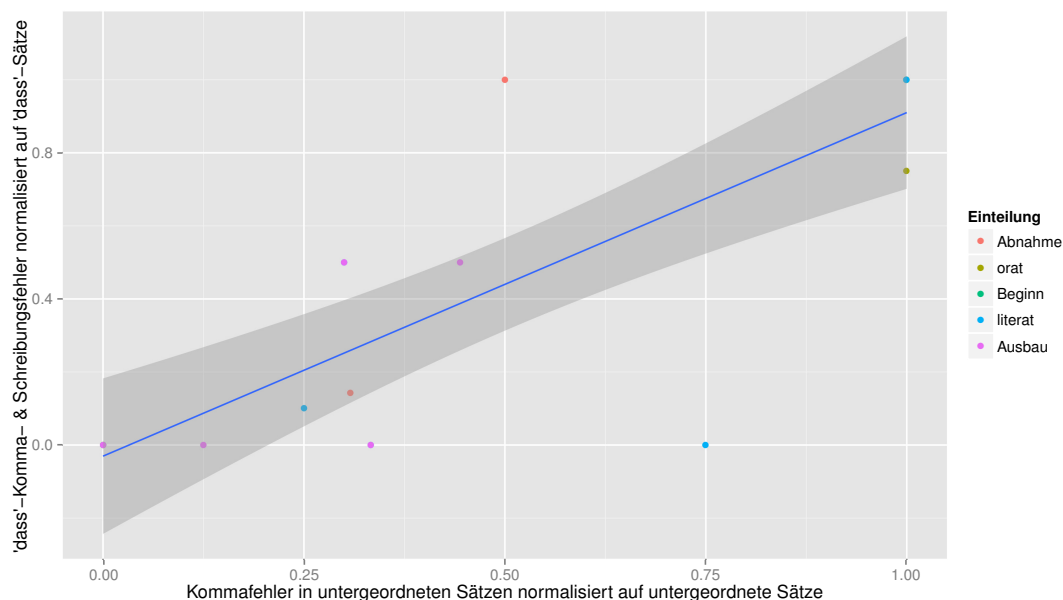


Abbildung 16: Korrelation von Kommafehlern vor nachgestellten Nebensätzen mit Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und Schreibung der Konjunktion

Die Abbildung zeigt einen deutlichen Zusammenhang. D.h., die Schüler, die weniger Kommafehler vor subordinierten Sätzen machen, setzen meist auch das Komma vor „dass“-Sätzen richtig und schreiben die Konjunktion korrekt. Die ANOVA bestätigt mit einem signifikanten P-Wert 1,783e-05 ( $<0.05$ ) einen linearen Zusammenhang.

Des Weiteren wird überprüft, ob Kommata vor <dass> und korrekte Schreibung der Konjunktion korrelieren. In Anbetracht dessen, dass diese Konjunktion im deutschen Schriftbild lediglich mit dazugehörigem Komma erscheint, ist davon auszugehen, dass Schüler, die die Konjunktion erkennen und diese als solche markieren, auch das Komma vor dem <dass> setzen. Zudem kommt, dass die orthographische Regel immer beide Markierungen verlangt, d.h., wenn Lernende die Regelung kennen, dann sollten sie sie entweder vollständig anwenden oder gar nicht. *Demnach wird die These aufgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen der Schreibung von <dass> und des Kommasetzens davor festzustellen ist* (H7). In der Auswertung werden beide Fehlertypen auf „dass“-Sätze normalisiert. Die nachfolgende Graphik präsentiert die Ergebnisse:

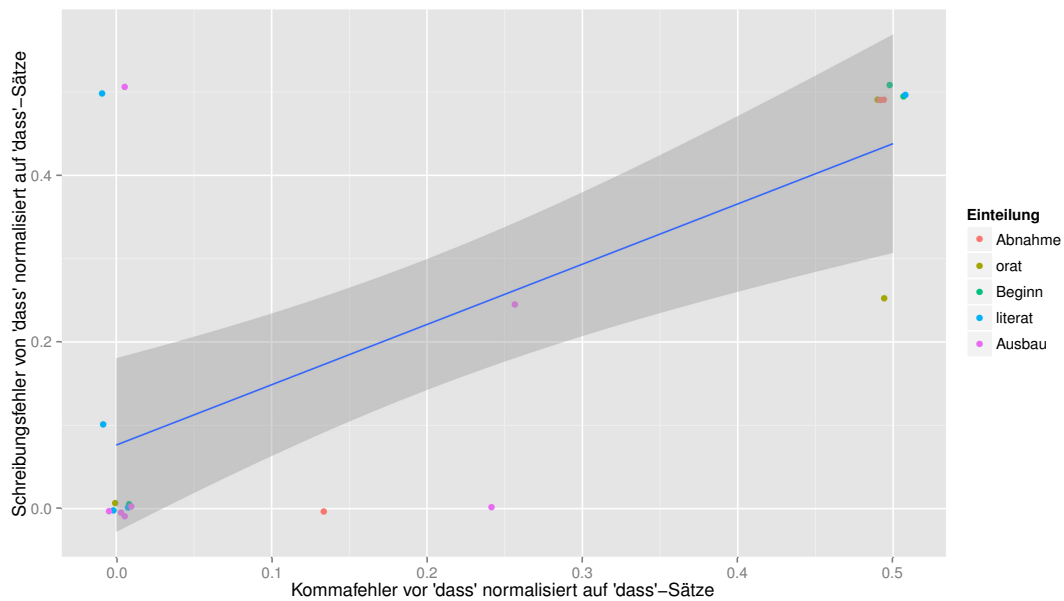


Abbildung 17: Korrelation von Kommafehlern vor „dass“-Sätzen und Schreibung der Konjunktion

Die Abbildung zeigt ein klares Korrelationsverhältnis. Die allermeisten Schüler setzen das Komma korrekt, wenn sie die Konjunktion „dass“ als solche verschriften. Es gibt ein paar Ausreißer, doch die ANOVA mit einem signifikanten P-Wert von 0,0003 ( $<0.05$ ) bestärkt ein lineares Verhältnis. In der Abbildung ist außerdem erkennbar, dass viele der Schüler mit null Fehlern aus der Gruppe AUSBAU stammen. Dies passt zu dem Hauptergebnis, das bestätigt, dass die literatesten Gruppen am wenigsten Rechtschreibfehler aufweisen.

## 5.7. Satzschlusszeichenfehler

Überraschend häufig wurden Satzschlusszeichen nicht gesetzt. D.h., Sätze wurden schlicht nicht durch Punkte oder andere Satzzeichen beendet. Die Untersuchung erfolgt hier gruppenvergleichend, da Unterschiede zwischen den Gruppen zu verzeichnen sind.

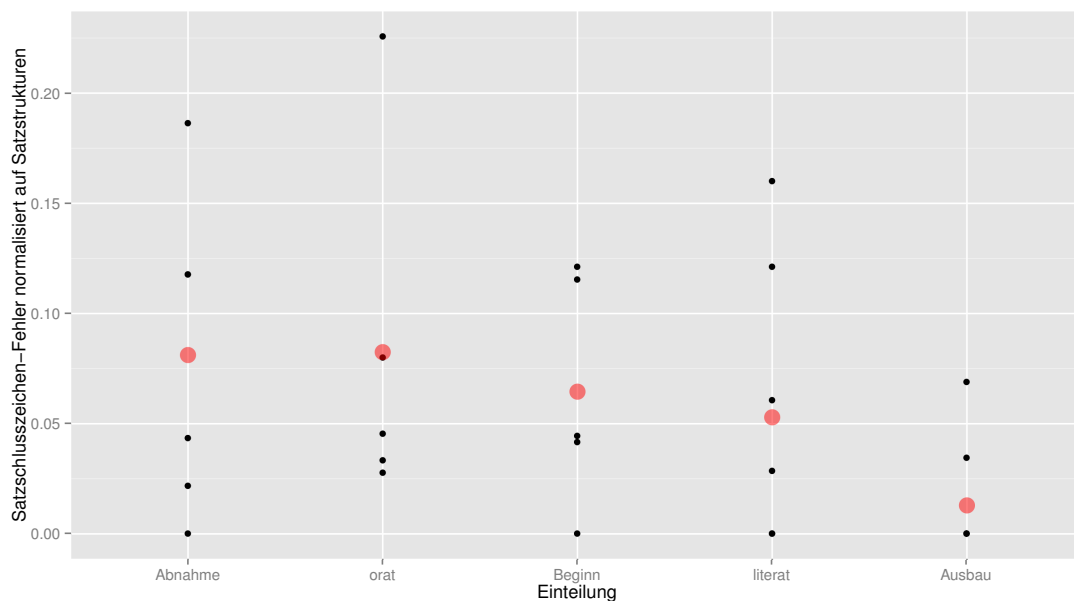


Abbildung 18: Fehler bei Satzschlusszeichen

Normalisierungsgrundlage bilden hierbei die Satzstrukturen insgesamt. Auffallend ist, dass solche Fehler in allen Gruppen erscheinen. Nur wenige Schüler machen hier überhaupt keine Fehler. In den oraten Texten taucht dieser Fehlertyp im Mittel häufiger als in den literaten Texten auf. Auch hier ist ein linearer Verlauf von der Gruppe ABNAHME bis AUSBAU zu erkennen, die ANOVA bestätigt mit einem P-Wert 0,0074 ( $<0.05$ ) einen linearen Zusammenhang.

Am meisten Fehler dieser Art kommen in Text 3 aus der Gruppe ORAT vor (s. Abschnitt 5.1.1). Doch auch die Schülerin des Textes 2 aus der Gruppe ABNAHME beendet syntaktisch eigenständige Sätze häufig nicht:

**anka: Text 2:** [...] da war der Frosch weg sie suchten im schuh und unterm Bett  
aber sie fanden ihn nicht Sie machten das Fenster auf schreien raus Hallo wo bist  
du [...]

Die Sätze werden ohne Interpunktionszeichen aneinander gereiht, teils wird die satznitale Großschreibung eingehalten, teils nicht. Sogar die Satzzeichen für wörtliche Rede und das notwendige Fragezeichen fehlen. Deutlich wird, dass die nicht vorhandenen Interpunktionszeichen negative Auswirkungen auf die semantische Klarheit des Textes haben. Satzschlusszeichenfehler sind auf einer basaleren schriftsprachlichen Kompetenzebene als z.B. Kommafehler bei subordinierten Sätzen angesiedelt. Doch auch in der Gruppe LITERAT gibt es Schüler, die mit Satzschlusszeichen nicht umgehen können:

**Lia: Text 17:** Aber Tim gab nicht auf und sie suchten weiter auf dieser suche  
erlebte er sehr viel ein richtiges Abenteuer halt.

Die Markierung von Sätzen scheint ein gruppenübergreifendes Problem zu sein, auch wenn solche Fehler bei den literaten Gruppen eher abnehmen. Es handelt sich um ein Phänomen der Interpunktion, doch geht es hierbei um eine sehr grundlegende Kompetenz. Das Erkennen von Satzgrenzen bildet eine entscheidende Grundlage für grammatisches Strukturwissen und literates Schreiben.

## 5.8. GZS-Fehler

Zuletzt wird die Getrennt- und Zusammenschreibung betrachtet. Die aus den quantitativ evaluierten Ergebnissen erzeugte Graphik findet sich im Anhang (s. Anhang D). Aufgrund der sehr wenigen Vorkommen insgesamt (55 fehlerhafte GZS-Schreibungen) erscheint es allerdings wenig gewinnbringend, diese Kategorie näher quantitativ zu diskutieren. Zwar kommt die falsche <dass>-Schreibung noch seltener vor (s. Abbildung 10), doch können diese Fehler mit Kommafehlern vor <dass> zusammengefasst werden.

Beachtenswert ist, dass es in der GZS-Kategorie keine eindeutige Häufung von Fehlern aus einer Richtung gibt. D.h., bei den GZS-Fehlern werden Wörter genauso oft fälschlicherweise getrennt wie fälschlicherweise zusammen geschrieben. Bei den anderen Fehlerkategorien (Interpunktion, GKS-Schreibung und <dass>-Schreibung) überwiegt jeweils deutlich eine Richtung der Falschschreibung.

Aus qualitativer Sicht lassen sich jedoch noch einige Aspekte anführen.

Insbesondere im Bereich GZS ist die richtige Schreibweise nach der AR häufig nicht sehr transparent (vgl. Fuhrhop, 2010). Eine Schülerin aus der Gruppe ABNAHME schreibt:

**Vika: Text 30:** (5) Die beiden haben aus dem Fenster geguckt ob er raus gesprungen ist und weil das Glas am Hund so schwer war, ist er mit Glas runtergefallen.

In diesem Satz sind Rechtschreibfehler aus der Interpunktion und der Getrennt- und Zusammenschreibung zu verzeichnen. Näher beleuchtet wird hier lediglich der GZS-Fehler in <raus gesprungen>. Korrekterweise hat die Schülerin die zusammengesetzte Form im Partizip II <runtergefallen> zusammen geschrieben. Aufgrund der Trennbarkeit der komplexen Verben ist der Status als Wort problematisch, wie Nanna Fuhrhop ausführlich diskutiert (Fuhrhop, 2007; Fuhrhop, 2009). Die Entscheidung zwischen Getrennt- und Zusammenschreibung ist selbst aus graphematischer Perspektive oft nicht trivial. Eine systematisch normative Darstellung in der AR selbst hat die GZS erst mit der Reform 1996 erfahren. Die Regel besagt, dass zusammengesetzte Verben mit Adverben in der Partizipform und in Infinitiven immer zusammen geschrieben werden müssen (Amtliche Regelung (2006), § 34). Das Durchschauen dieser Regelungen ist selbst mit langjähriger Lese- und Schreiberfahrung ein schwieriges Unterfangen und geht über den konventionellen Deutschunterricht weit hinaus. Ähnliches gilt für folgende Schreibung:

**Mia: Text 19:** [...] vergisst aber ein Deckel auf das Glas mit dem Frosch drauf zu machen und der Frosch flieht in der Nach [...]

Die Konstruktion \*<drauf zu machen> ist nach dem DUDEN zusammenzuschreiben. Dass die Schülerin aus der Gruppe LITERAT die geltenden GZS-Konventionen nicht

versteht, ist verständlich.<sup>30</sup> Doch nicht nur zusammengesetzte Verben, auch andere Verbindungen sind in Bezug auf die GZS problematisch. Eine Schülerin schreibt *immer noch* fälschlicherweise zusammen.

**Primavera: Text 27:** (21) Immernoch nach der Suche, schaute er hinter einen Felsen, ohne daran zu denken dass der Elch immer noch umherlauerte.

Es braucht keine detaillierte Untersuchung, um zu bemerken, dass die Falschschreibung von \**<immer noch>* eine andere Fehlerqualität aufweist als Komposita getrennt zu schreiben, was die nachfolgende Schülerin wiederholt tut:

**anka: Text 2:** Der Junge zieht sich an und hilft dem Hund und so suchten sie drausen sie gingen und gingen und ruften und sie stehen vor dem Wald der Hund versuch den Bienen nest runter zu kriegen und plötzlich fiel es runter und so ging er Junge in dem Wald und nicht zu vergessen der Hund durfte laufen, weil ein Bienen Schwarm hinter im her war.

Diese Beispiele zeigen, dass Fehler unterschiedlich gravierend sein können und interpretierbar sind. Insbesondere im GZS-Bereich sind Fehler nicht gleich Fehler.

---

<sup>30</sup>Wie bereits in dem Abschnitt 4.3.2.2 erklärt, wurden solche Fehler nicht doppelt gezählt, sondern als ein Fehler mit dem Tag *GZSZU2* markiert.

## 6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Arbeit konnte eine Korrelation zwischen literatem Ausbau und Rechtschreibkompetenz gezeigt werden. Der literate Ausbau wird, in Anlehnung an Siekmeyer (2013), an die qualitative und quantitative Verwendung von komplexen Nominalphrasen einerseits und an die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung andererseits geknüpft.

Siekmeyer (2013) konnte in ihrer Dissertation nachweisen, dass der soziale Hintergrund mit dem literaten Ausbau korreliert. 31 mündliche und schriftliche Texte von 15-jährigen L1- und L2-Lernern des Deutschen mit gleicher Verteilung aus Gymnasium, Hauptschule und Realschule wurden erhoben. Anschließend wurden die Schüler in fünf Gruppen zwischen den Polen *orat* und *literat* eingeteilt. Maßgebend für die Einordnung der Schüler in die entsprechende Kategorie war zum Einen, wie viele und welche komplexen Nominalphrasen in den mündlichen und schriftlichen Texten verwendet wurden. Zum Anderen war die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung entscheidend, d.h., es wurde davon ausgegangen, dass die Schüler in den schriftlichen Texten gemäß der Registertheorie (s. Abschnitt 2.3) mehr komplexe Nominalphrasen benutzen als in den mündlichen Texten. Demnach wurden Schüler als *literat* eingestuft, wenn sie im Vergleich zu den anderen Schülern viele und komplexe Nominalphrasen verwendet haben und in den mündlichen Texten weniger Attribute als in den schriftlichen vorkamen. Diese Prämissen gehen auf einige Forschungsarbeiten zurück, in denen gezeigt werden konnte, dass komplexe Nominalphrasen und Registerdifferenzierung als die entscheidenden Merkmale für literate Sprache beurteilt werden müssen (s. Abschnitt 2.5 und 2.6).

Während Siekmeyer anhand von Metadaten den sozialen Hintergrund mit ihrer vorgenommenen Einteilung der Schülertexte zwischen *orat* und *literat* korrelieren kann, bezieht diese Arbeit noch eine weitere Variable, die Rechtschreibkompetenz, ein. Auf Basis der Daten und Einteilung der Schüler in Gruppen wurden in dieser Untersuchung die Rechtschreibleistungen im Sinne der Amtlichen Regelung untersucht.

### 6.1. Korrelation von literatem Ausbau und Rechtschreibkompetenz

In den vorliegenden Daten konnte nachgewiesen werden, dass der literate Sprachausbau mit der Orthographiekompetenz korreliert (s. Abschnitt 5.1). Als entscheidendes Argument für die Bestätigung dieser Hauptuntersuchung gilt die sich deckende Anordnung der Gruppen in Bezug auf die beiden Variablen literater Ausbau und Rechtschreibfehler. Trotz der relativ kleinen Probandengruppe von 31 entspricht die Anordnung der Gruppen der vorhergesagten Reihenfolge. Dies lässt sich als bedeutsames Argument für die Richtigkeit der Hauptforschungsthese anführen. Nur die Gruppe *ORAT* liegt im Mittel fast auf einer Ebene mit der benachbarten Gruppe *BEGINN*, wofür es jedoch evidente Gründe gibt (s. Abschnitt 5.2.1, weiter dazu auch im Folgenden).

Dieses Hauptergebnis legt dar, dass Schüler, die literate Texte verfassen und damit Registervielfalt nachweisen, weniger Rechtschreibfehler machen als Schüler, deren sprachliche Kompetenzen als *orat* einzustufen sind. Es zeigt sich damit, dass die literaten Schüler über grammatisches Strukturwissen verfügen, das sich nicht nur in ihren literaten Sprachmustern der ausgebauten Nominalphrasen, sondern ebenfalls in ihrer or-

thographischen Kompetenz widerspiegelt. Dies geht mit der Einsicht einher, dass der kompetente Umgang mit Orthographie kein stures Aneinanderreihen von Regeln und Merksätzen bedeutet, sondern eine Beschäftigung mit den grammatischen Strukturen einer Sprache. Dieses grammatische Strukturwissen wirkt sich einerseits auf den literaten Sprachgebrauch und andererseits auf orthographische Kompetenz aus. Ob nun literate Sprachkompetenz den korrekten Umgang mit Rechtschreibung fördert oder ob umgekehrt ein fundiertes Orthographiewissen zu mehr Literalität im Sprachgebrauch führt, kann diese Arbeit nicht beantworten. Doch die Korrelation beider Parameter lässt auf einen Einfluss der Faktoren aufeinander schließen.

Da Siekmeyer eine Korrelation zwischen dem sozialen Hintergrund und literatem Ausbau feststellt und in dieser Arbeit weiterhin ein Zusammenhang mit der Rechtschreibkompetenz herausgestellt werden konnte, liegt eine Korrelation zwischen sozialer Herkunft und orthographischer Kompetenz nahe. Zu betonen ist weiterhin, dass immerhin die Hälfte der Seiteneinsteiger in den oberen literaten Gruppen zu verorten sind. D.h., auch in Bezug auf Rechtschreibung siedelt sich die Hälfte der nicht in Deutschland eingeschulten Lernern in den besten Gruppen an. Somit scheint, ähnlich wie in Siekmeyers Untersuchung, der sprachliche Hintergrund auch für die Rechtschreibkompetenz nicht entscheidend zu sein. Ebenfalls nicht von Bedeutung erscheint die Schulzugehörigkeit der Schüler für die Rechtschreibleistungen.

## **6.2. Einfluss von orthographischer Kompetenz auf kommarelevante Strukturen**

In der Auswertung wurde offenbar, dass die Gruppe ORAT (ohne Text 3) wider Erwarten wenig Fehler gemacht hat. Die Fehlerhäufigkeiten in der Gesamtgruppe zeigen, dass mit Abstand am meisten Kommafehler auftraten (s. Abschnitt 5.1.2). Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den vorliegenden Daten um frei geschriebene Texte handelt, was divergierende syntaktische Strukturen mit sich bringt. Insbesondere Kommafehler können mit parataktischen Satzstrukturen weitgehend vermieden werden.

Es ist daher danach zu fragen, welche syntaktischen Strukturen die Gruppen im Vergleich verwendet haben. Die Untersuchung ergab, dass die oraten Schüler signifikant weniger komplexe Strukturen benutzt haben, die Kommata überhaupt verlangen (s. Abschnitt 5.2.1). So wird deutlich, dass die oraten Schüler in diesem Bereich gar keine Fehler machen *konnten*. Ausgerechnet in dem Bereich, in dem mit Abstand die meisten Fehler gemacht wurden, haben die Schüler der Gruppe ORAT eine Art Fehlervermeidungsstrategie entwickelt. Man kann diesen Befund einerseits als strategische Lösung interpretieren, Rechtschreibfehler zu vermeiden. Da sie wenig Kommasetzungskompetenzen nachweisen können, ist es andererseits auch denkbar, dass sie komplexere Strukturen nicht nur vermeiden, sondern auch nur zu geringen Teilen beherrschen. Die Korrelation von literatem Ausbau und Rechtschreibung kann zeigen, dass die Beherrschung von literaten Strukturen durch die Beschäftigung mit Grammatik, insbesondere in der Schrift, entscheidend beeinflusst wird. Das Literate wird den Lernenden vor allem in der Schrift und in der Kodierung grammatischer Strukturen mittels Orthographie vermittelt. Wenn die SchülerInnen nicht wissen, dass Herausstellungen mit Kommata markiert werden, weil sie

eine bestimmte syntaktische Position einnehmen, dann verwenden sie sie möglicherweise auch nicht. Die Auswertung wirft insofern den Eindruck auf, dass die Beschäftigung mit Orthographie wesentlich dazu beiträgt, komplexere Strukturen überhaupt zu verwenden.

Die Untersuchung legt dar, dass Kommasetzungskompetenz *nicht* anhand der Kommafehler selbst, sondern mithilfe einer weiteren Normalisierungsgrundlage, nämlich der kommarelevanten Strukturen, erst hinreichend untersucht werden kann. Erst wenn die Vorbedingungen eines Vorkommens geprüft wurden, ist eine angemessene Beurteilung der Fehlervorkommen überhaupt möglich. Damit wird deutlich, wie bedachtsam Fehler bewertet werden müssen. SchülerInnen, die kommarelevante Strukturen erst gar nicht verwenden und demzufolge keine Fehler machen, weisen weniger grammatisches Wissen nach als SchülerInnen, die komplexe Strukturen mit Fehlern verwenden. Es ist leichter, einem Lernenden die fehlenden Markierungen seiner komplexen Struktur nahe zu bringen als einem Schüler die Konstruktion komplexer Strukturen beizubringen. Insofern leistet die Beschäftigung mit Orthographie einen entscheidenden Beitrag, um die Möglichkeiten der Konstruktion komplexer Strukturen erst offen zu legen. Es ist daher als positiv anzumerken, wenn SchülerInnen komplexe kommarelevante Strukturen überhaupt verwenden.

Eine weitere Untersuchung stellt heraus, dass in der Gruppe insgesamt eine Tendenz zu weniger Kommafehlern und <dass>-Schreibungsfehlern bei zunehmenden kommarelevanten Satzstrukturen zu verzeichnen ist (s. Abschnitt 5.2.2). D.h., je mehr komplexe Satzstrukturen geschrieben werden, desto weniger Fehler in diesen gibt es. Zwar ist hierbei möglicherweise aufgrund der wenigen Daten kein stichhaltiger Nachweis zu verzeichnen, doch gliedert sich eine gewisse Tendenz passend in die anderen Ergebnisse ein. So scheint es, dass Lernende, die mehr kommarelevante Strukturen verwenden, diese auch orthographisch gekonnter umsetzen können. Es zeichnet sich auch hierbei das Bild ab, dass SchülerInnen bestimmte Strukturen erst dann frequent verwenden, wenn sie sie auch orthographisch markieren und somit davon auszugehen ist, dass sie die syntaktische Konstruktion verstehen. Verwenden sie weniger kommarelevante Strukturen, sind sie auch eher geneigt, mehr Fehler zu machen.

### 6.3. Position von Nebensatzstrukturen

Hinsichtlich der Position von subordinierten Strukturen wurde überprüft, ob die Kommasetzung bei nachgestellten Nebensätzen leichter erkannt wird als bei vorangestellten, bzw. als die Setzung des zweiten Kommas eines eingebetteten Nebensatzes. Hierbei wird eine weitere Unterhypothese zu den Kommasetzungsfehlern untersucht, da diese in der schriftsprachlichen Diskussion relevant erscheint und sich aufgrund der Aufbereitung der Daten anbietet.

Diese Forschungsfrage konnte nicht bejaht werden. Das Ergebnis lässt nicht darauf schließen, dass Kommata bei nachgestellten Nebensätzen häufiger gesetzt werden. Auch die Unterschiede in der Häufigkeit zwischen den unterschiedenen Kommafehlern sind nicht augenfällig. In den vorliegenden Daten werden Kommafehler bei untergeordneten Satzgruppen insgesamt häufig gemacht; die Position der Nebensätze scheint hierbei nicht maßgebend (s. Abschnitt 5.3).



#### **6.4. Definite Artikel als entscheidendes Merkmal für Großschreibung**

An der herkömmlichen Didaktik des Erwerbs der Groß- und Kleinschreibung wird häufig kritisiert, dass diese nicht syntaxbasiert gelehrt wird, sondern wortbasiert. In der wortbasierten Schulbuchdidaktik werden insbesondere definite Artikel oft als entscheidendes Merkmal für die Großschreibung des darauf folgenden Wortes betont. Es gibt jedoch einige fundierte Argumente gegen die wortbasierte Didaktik. So sei diese nicht zielführend, da die Großschreibung eines Wortes durch seine Position im Satz bestimmt wird. Daher wurde untersucht, ob die Großschreibung von Nomen und Substantivierungen in direkter Folge eines definiten Artikels tatsächlich leichter erkannt wird als wenn die Nomen bzw. Substantivierungen anderen Elementen folgen. Tatsächlich konnte gezeigt werden, dass die Gesamtgruppe die großzuschreibenden Kerne von nominalen Gruppen häufiger erkennt, wenn ihnen ein definitiver Artikel unmittelbar vorangestellt ist. In der Gruppe ORAT wurden bei der Abfolge anderer Elemente + Nomen keine beträchtlich höheren Fehlerzahlen als bei den anderen Gruppen festgestellt (s. Abschnitt 5.4).

Dieses Ergebnis zeigt, dass sich die Schüler in allen Gruppen, d.h. unabhängig ihres literaten Ausbaus, tatsächlich relativ stark an das Vorkommen von definiten Artikeln vor Nomen und Substantivierungen orientieren. Dies könnte mit den irreführenden Methoden der gängigen Schulbuchdidaktik begründet werden, die Großschreibung an die Abfolge von definiten Artikeln zu knüpfen. Tatsächlich gibt es andere schuldidaktische Methoden, die Großschreibung im Sinne der satzinternen Großschreibung zu lehren, doch finden diese leider bisher relativ wenig Anwendung (vgl. Röber-Siekmeier, 1999).

In Bezug auf die GKS wurde weiterhin festgestellt, dass einige Schüler Substantivierungen deutlich frequenter anwenden als andere. Die korrekte Schreibung von Substantivierungen ist offenbar als höhere Kompetenzstufe einzuordnen. Die Schüler der Gruppe ORAT benutzen solche Konstruktionen überhaupt nicht, was vermuten lässt, dass diese Strukturen nicht Teil ihrer Sprache sind. Es scheint sich so zu verhalten, dass Schüler, die fähig sind, solche Konstruktionen auch orthographisch zu markieren, diese häufiger benutzen und gewissermaßen mit ihnen „spielen“. Somit zeigt sich auch hierbei das Bild, dass die orthographische Kompetenz einen entscheidenden Einfluss auf die Verwendung komplexer Strukturen hat, bzw., dass Substantivierungen nicht benutzt werden, wenn sie orthographisch möglicherweise nicht umgesetzt werden können.

In Anbetracht der fehlenden Verwendung von Substantivierungen und der sehr beschränkten Schreibung von kommarelevanten Strukturen drängt sich der Eindruck auf, dass die Schüler der Gruppe ORAT möglicherweise Probleme in basaleren Bereichen der Orthographie haben. Die hier untersuchten Rechtschreibbereiche gelten als syntaktisch. Die qualitative Erhebung lässt vermuten, dass diese Schüler, die allesamt Seiteneinsteiger sind, Lücken in fundamentalen Bereichen der Rechtschreibung aufweisen.

#### **6.5. „Dass“-Sätze: ein Kompetenzbereich mit subordinierten Strukturen**

Untergeordnete Sätze, die mit einem „dass“ eingeleitet werden, übernehmen die Objektfunktion des Matrixsatzes. Somit liegt ein syntaktisches Abhängigkeitsverhältnis vor (Primus, 1996: 152). Das Komma signalisiert dem Leser, seine satzgrammatische Ver-

knüpfung fortzusetzen (Bredel und Primus, 2007: 110). „Dass“-Sätze gehören damit zu der Kategorie der untergeordneten Sätze, werden allerdings gewissermaßen „doppelt“ markiert: mit dem Komma, wie alle Nebensatzstrukturen im Deutschen, und der Schreibung <dass>. Es ist davon auszugehen, dass die Markierung der „dass“-Sätze zu dem Kompetenzbereich der Markierung untergeordneter Sätze insgesamt gehört. Die Untersuchung konnte eine klare Korrelation nachweisen, d.h., diejenigen, die Kommata in untergeordneten Sätzen richtig gesetzt haben, haben auch „dass“-Sätze mit Komma und der dazugehörigen Schreibung von <dass> markiert (s. Abschnitt 5.6).

Die Schreibung <dass> ist rein grammatisch begründet und taucht im deutschen Schriftbild lediglich in subordinierten Satzstrukturen als Konjunktion in Verbindung mit einem Komma auf. Schüler, die die Regel kennen, sollten in solchen Sätzen entweder zwei Fehler machen oder gar keinen. Daher wurde der Korrelationszusammenhang zwischen der fehlerhaften Schreibung von <dass> und der fehlerhaften Nichtsetzung des dazugehörigen Kommas getestet. Ein deutlicher Zusammenhang konnte nachgewiesen werden, d.h., entweder Komma und <dass>-Schreibung sind vorhanden oder beides fehlt (s. Abschnitt 5.6).

## **6.6. Satzschlusszeichenfehler: ein unerkanntes Problem?**

Überraschend häufig wurden Satzschlusszeichen nicht gesetzt. Dieses Problem trat in jeder Gruppe auf, auch in den literaten. Allerdings ist auch hierbei eine Abnahme der Fehler von orat bis literat festzustellen (s. Abschnitt 5.7). Trotzdem verwundert dieses Ergebnis, da die Setzung von Satzschlusszeichen eine basale schriftsprachliche Kompetenz darstellt. Die Markierung von Satzknoten lässt sich gewissermaßen als Basiskompetenz für das Verständnis von Kommasetzung anführen. Ohne eine eindeutige Eingrenzung von Sätzen ist keine sinnvolle Kommasetzung möglich (Primus, 1993: 246). Die Fehlerhäufigkeit in diesem Bereich zeigt möglicherweise eine aufzuarbeitende Lücke in der Schriftsprachdidaktik auf.

## **6.7. Differierende Gravierung von Fehlern im GZS-Bereich**

Die Fehler im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung konnten nicht systematisch quantitativ evaluiert werden, da zu wenige vorkamen. Dies kann zeigen, dass dieser Bereich nicht vorrangig zu problematisieren ist. Zwar werden im GZS-Bereich in den vorliegenden Daten vergleichsweise wenig Fehler gemacht, doch zeigen Schreibungen bei zusammengesetzten Partizip II Formen wie \*<runter gefallen> oder bei \*<immernoch> Unsicherheiten auf, die sich möglicherweise im Schreibduktus sehr gut halten. Die kontroverse graphematische Diskussion zeigt, dass Entscheidungen zwischen Getrennt- und Zusammenschreibung häufig auch mit linguistischem Fachwissen nicht leicht zu treffen sind. Deshalb hat der DUDEN möglicherweise bis 1996 auf eine amtliche Regelung dieses Bereichs verzichtet. Auch in der Schuldidaktik wird die GZS-Schreibung in der Regel unzureichend thematisiert (Fuhrhop, 2006). Die Nichtbeachtung auf der einen und der Verweis auf die Komplexität der GZS auf der anderen Seite lässt jedoch die Schwierigkeiten in diesem Bereich nicht verschwinden. Im Gegenteil ist zu vermuten, dass sich

insbesondere hier Fehler leichter einschleichen und hartnäckiger verweilen.

## **7. Abschließende Bemerkungen**

In der vorliegenden Untersuchung konnte ein Zusammenhang zwischen dem literaten Ausbau und der Rechtschreibkompetenz gezeigt werden. SchülerInnen, die wenig oder kaum komplexe Strukturen verwenden, weisen auch Unsicherheiten in ihrer Rechtschreibung auf, bzw. SchülerInnen, die orthographische Schwierigkeiten haben, benutzen kaum oder wenig literate Strukturen.

Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, dass der kompetente Umgang mit Orthographie einen entscheidenden Einfluss auf die Verwendung von komplexen Sprachmustern hat. Methodisch deutlich wurde dies anhand der Verwendung unterschiedlicher Normalisierungsgrundlagen. Hierbei konnte herausgestellt werden, dass einige Rechtschreibleistungen erst unter der Bedingung der Verwendung komplexer Strukturen geprüft werden können. Somit zeigte sich, dass einige SchülerInnen bestimmte Strukturen erst gar nicht verwenden, die ihre Rechtschreibkompetenzen offen legen würden. Die Untersuchung der Rechtschreibleistungen in freien Texten ist demnach immer an die Verwendung bestimmter Strukturen gebunden. Um die orthographischen Kompetenzen unabhängig von der Verwendung komplexerer Strukturen zu untersuchen, ist eine Erhebung von Diktattexten der SchülerInnen unabdingbar. Die verschiedenen Normalisierungsgrundlagen in frei verfassten Texten führten in dieser Arbeit zu der Einsicht, dass die orthographischen Markierungen komplexer Strukturen möglicherweise einen entscheidenden didaktischen Zugang für die Entwicklung literater Strukturen liefern. Die Schriftsprache stellt somit das für die Bildung sprachlicher Komplexität sichtbare Handwerkszeug bereit.

## Literatur

- Admoni, W. (1973). *Die Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus von heute*. München: Max Hueber Verlag.
- Ammon, U. (1979). Die Defizit- und die Differenzhypothese. In W. Gewehr und K.-P. Klein (Hrsgg.), *Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung*, S. 231–239. Schneider Verlag.
- Amtliche Regelung (2006). Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung. Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004 mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010.
- Augst, G., K. Blüml, D. Nerius und H. Sitta (Hrsgg.) (1997). *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bech, G. (1955). *Studien über das deutsche Verbum Infinitum*, Bd. 1. Kopenhagen.
- Beißwenger, M. (Hrsg.) (2001). *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: ibidem.
- Bereiter, C. und S. Engelmann (1966). *Teaching disadvantaged children in the pre-school*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Berman, R. und D. Slobin (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Bernstein, B. (1974). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Bd. 3. Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf.
- Betzel, D. (2015). *Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung*. Ph. D. thesis, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2004). Conversation text types: A multi-dimensional analysis. In G. Purnelle, C. Fairon, und A. Dister (Hrsgg.), *Le poids des mots: Proceedings of the 7th International Conference on the statistical Analysis of Textual Data*, S. 15–34. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Biber, D. (2009). Multidimensional approaches. In A. Lüdeling und M. Kytö (Hrsgg.), *Corpus linguistics: An international handbook*, S. 822–855. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bos, W., E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin und G. Walther (Hrsgg.) (2004). *IGLU: einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Bredel, U. (2008). *Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bredel, U. (2010). Die satzinterne Großschreibung - System und Erwerb. In U. Bredel, A. Müller, und G. Hinney (Hrsgg.), *Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch - Didaktisch - Empirisch.*, S. 217–234. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bredel, U. (2011). *Interpunktion*. Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Bredel, U. und H. Günther (Hrsgg.) (2006a). *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bredel, U. und H. Günther (2006b). Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. In *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*, S. 197–215. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bredel, U. und B. Primus (2007). Komma & Co: Zwiegespräch zwischen Grammatik und Performanz. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 81–131.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chafe, W. L. (1982). Integration and Involvement In Speaking, Writing, and Oral Literature. In D. Tannen (Hrsg.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, S. 35–53. Norwood and New Jersey: ALEX Publishing Corporation.
- Corder, S. P. (1986). The role of interpretation in the study. In S. P. Corder (Hrsg.), *Error analysis and interlanguage* (4. Aufl.), S. 35–44. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1972). Eine Diskussion der Begriffe ?restringierter? und ?elaborierter? Kode. In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 77–91. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Coulthard, M. und W. P. Robinson (1972). Die Struktur der nominalen Gruppe und die Elaboriertheit des Kode. In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 51–76. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Deutsch, M. (1972). Die Rolle der sozialen Schicht in Sprachentwicklung und Kognition. In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 36–52. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Dittmar, N. (1980). *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag.
- Dittmar, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik - Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.

- Dürscheid, C. (2003). Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 38, 37–56.
- Dürscheid, C. (2012). *Einführung in die Schriftlinguistik* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, K., F. Müller und D. Wiehle (1972). Soziolinguistik als bürgerliches Herrschaftswissen - Marxistische Sprachanalyse. In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 110–121. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Eisenberg, P. (1981). Substantiv oder Eigennamen? Über die Prinzipien unserer Regeln zur Groß- und Kleinschreibung. *Linguistische Berichte* 72, 77–99.
- Eisenberg, P. (2013a). *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik* (4. Aufl.). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Eisenberg, P. (2013b). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Eisenberg, P., H. Feilke und W. Menzel (2005). Zeichen setzen - Interpunktion. *Praxis Deutsch* 32 (Heft 191), 6–15.
- Eroms, H.-W. und H.-H. Munske (Hrsgg.) (1997). *Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Feilke, H. (2001). Grammatikalisierung und Textualisierung - „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In H. Feilke, K.-P. Kappe, und C. Knobloch (Hrsgg.), *Grammatikalisierung, Spracherwerb & Schriftlichkeit*, S. 107–125. Tübingen: Niemeyer.
- Friginal, E. und J. A. Hardy (2014). Conducting Multi-Dimensional analysis using SPSS. In T. B. Sardinha und M. V. Pinto (Hrsgg.), *Multi-Dimensional Analysis, 25 years on: A tribute to Douglas Biber*, S. 297–321. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fuhrhop, N. (2006). Erfolg versprechend oder Erfolgsversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. *Praxis Deutsch* 33 (198), 48–53.
- Fuhrhop, N. (2007). *Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fuhrhop, N. (2009). *Orthographie* (3. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Fuhrhop, N. (2010). Getrennt- und Zusammenschreibung: Kern und Peripherie. Rechtsschreibdidaktische Konsequenzen aus dieser Unterscheidung. In U. Bredel, A. Müller, und G. Hinney (Hrsgg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb: Linguistisch - Didaktisch - Empirisch*, S. 235–257. Berlin: Walter de Gruyter.

- Gallmann, P. und H. Sitta (2007). *Deutsche Grammatik* (5. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gfroerer, S., H. Günther und M. Bock (1989). Augenbewegungen und Substantivgrossschreibung - Eine Pilotstudie. In *Schriftsystem und Orthographie*, S. 111–135. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gipper, H. (1972). *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Goody, J. und I. Watt (1963). The Consequences of Literacy. *Society for Comparative Studies in Society and History* 5(3), 304–345.
- Günther, H. (2007). Der Vistembor brelhte dem Luhr Knotten auf den bänken Leuster - Wie sich die Fähigkeit zur satzinternen Großschreibung entwickelt. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 155–179.
- Günther, H. und E. Nünke (2005). Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 1, 1–57.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1979). *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Karg, I. (2008). *Orthographieleistungsprofile von Lerngruppen der frühen Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Koch, P. und W. Österreicher (1994). Funktionale Aspekte der Schriftkultur. Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther, O. Ludwig, und J. Baurmann (Hrsgg.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung/Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research*, S. 587–604. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Labov, W. (1972a). Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 123–206. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Labov, W. (1972b). Die Logik des Nonstandard-Englisch (Auszug). In W. Klein und D. Wunderlich (Hrsgg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, S. 92–109. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Labov, W. (1972c). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lemnitzer, L. und H. Zinsmeister (2010). *Korpuslinguistik. Eine Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: narr studienbücher.

- Löffler, H. (2010). *Germanistische Soziolinguistik* (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lüdeling, A. (2008). Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In M. Walter und P. Grommes (Hrsgg.), *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung. Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*, S. 119–140. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdeling, A. (2011). Corpora in Linguistics: Sampling and annotation. In *Going Digital. Evolutionary and Revolutionary Aspects of Digitization. [Nobel Symposium 147]*, S. 220–243. New York: Science History Publications.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73, 21–150.
- Maas, U. (2013). *Die deutsche Orthographie: Die Rechtschreibung als Ausbau des sprachlichen Wissens*. [https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Ortho\\_Buch.pdf](https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Ortho_Buch.pdf) (besucht am 16. März 2016).
- Maas, U. (2015). Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt? [https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/N%E4he\\_Distanz.pdf](https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/N%E4he_Distanz.pdf) (besucht am 16. März 2016).
- Munske, H. H. (2005). *Lob der Rechtschreibung. Warum wir schreiben, wie wir schreiben*. München: Verlag C. H. Beck.
- Nerius, D. (Hrsg.) (2007). *Deutsche Orthographie* (4. Aufl.). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Nottbusch, G. und J. Jonischkait (2011). Einzeluntersuchungen zur GKS, GZS und Interpunktion. In U. Bredel und T. Reißig (Hrsgg.), *Weiterführender Orthographieerwerb. In der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, herausgegeben von Winfried Ulrich, Band 5.*, S. 164–187. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy*. London, New York: Taylor & Francis Group.
- Primus, B. (1993). Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. *Deutsche Sprache* 21, 244–263.
- Primus, B. (1996). Syntaktische Determination statt rhetorischer Freiheit: das Komma im Deutschen und Rumänischen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Interpunktionen*, S. 141–167. Tübingen: Stauffenburg Verlag.



- Primus, B. (1997). Satzbegriffe und Interpunktion. In G. Augst, K. Blüml, D. Nerius, und H. Sitta (Hrsgg.), *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik*, S. 463–487. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Primus, B. (2007). The typological and historical variation of punctuation systems. *Written Language & Literacy* 10(2), 103–127.
- Punkki-Roscher, M. (1995). *Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten: zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen*. Ph. D. thesis, Universität Heidelberg.
- Reznicek, M., A. Lüdeling, C. Krummes, F. Schwantuschke, M. Walter, K. Schmidt, H. Hirschmann und T. Andreas (2012). *Das Falko-Handbuch Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01*. URL [https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/Falko-Handbuch\\_Korpusaufbau%20und%20Annotationen\\_v2.01](https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/Falko-Handbuch_Korpusaufbau%20und%20Annotationen_v2.01), (besucht am 23. Oktober 2016).
- Rissanen, M. (2008). Corpus linguistics and historical linguistics. In A. Lüdeling und M. Kytö (Hrsgg.), *Corpus Linguistics: an International Handbook*, Bd. 1, S. 53–68. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Rod, E. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung* (1. Aufl.). Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Scheele, V. (2006). *Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der «orthographischen» Strategien*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Schiller, A., S. Teufel, C. Stöckert und C. Thielen (1999). Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS (Kleines und großes Tagset). URL <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf>, (besucht am 23. Oktober 2016).
- Schlieben-Lange, B. (1973). *Soziolinguistik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Urban-Taschenbücher.
- Schmid, H. (1994). Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. In *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester. URL <ftp://ftp.ims.uni-stuttgart.de/pub/corpora/tree-tagger1.pdf>, (besucht am 23. Oktober 2016).
- Schmidt, J. E. (1993). *Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schmidt, T. und K. Wörner (2009). EXMARaLDA ? Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics* 19(4), 565–582.

- Siekmeyer, A. (2013). *Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen*. Dissertation, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Sommerfeldt, K.-E. (1988). *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Tannen, D. (1982a). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language* 58(1), 1–21.
- Tannen, D. (1982b). The Oral/Literate Continuum in Discourse. In D. Tannen (Hrsg.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, S. 1–16. Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- Tannen, D. (1983). Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Discourse. In R. W. Bailey und R. M. Fosheim (Hrsgg.), *Literacy for life: The demand for reading and writing*, S. 79– 96. New York: Modern Language Association of America.
- von Polenz, P. (1999). *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart: 19. und 20. Jahrhundert*, Bd. III. Berlin: Walter de Gruyter.
- Weber, H. (1971). *Das erweiterte Adjektiv- und Partizipialattribut im Deutschen*. München: Max Hueber Verlag.
- Weber, H. (1994). Erweiterte Partizipialattribute: Nur eine schriftsprachliche Konstruktion? In *Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen*, S. 149–162. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wygotski, L. S. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Zipser, F. (2009). Entwicklung eines Konverterframeworks für linguistisch annotierte Daten auf Basis eines gemeinsamen (Meta-)modells. Master’s thesis, HU Berlin. URL [https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/606102/filename/Diplomarbeit\\_FZ\\_final.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/606102/filename/Diplomarbeit_FZ_final.pdf), (besucht am 23. Oktober 2016).

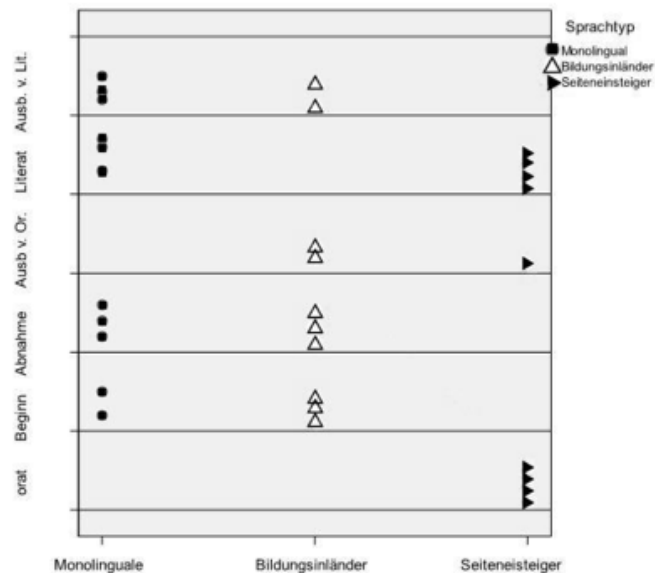
## A. Anhang: Einteilung der Schüler zu Kategorien

Tabelle 4-10: Zuordnung der Schüler zu den Kategorien

	<i>ERZ</i>	<i>VER</i>	<i>abs. Diff.</i>	<i>Kategorie</i>
Emma	264	481	217	Ausbau
50cent	209	353	144	Ausbau
Tally	253	392	139	Ausbau
Katharina	328	437	109	Ausbau
Nelly	205	312	107	Ausbau
Art	0	319	319	Ausbau
Hanf-Gärtner	0	308	308	Ausbau
Honey	0	250	250	Ausbau
Lia	436	418	-18	literat
Dr. B. Kloppt	447	404	-43	literat
Miami	396	357	-39	literat
Viktoria	284	357	73	literat
Dr.B. Hindert	328	353	25	literat
Mia	280	333	53	literat
Löckhen	263	312	49	literat
Nino	245	284	39	Beginn
Crysis	226	284	58	Beginn
Kasah	244	280	36	Beginn
Nero	234	263	29	Beginn
Rana	220	219	-1	Beginn
Molly	0	105	105	orat
Olga	0	105	105	orat
Anna	0	0	0	orat
King	0	0	0	orat
Petja	0	0	0	orat
Helge	325	298	-27	Abnahme
Vika	215	160	-55	Abnahme
Primavera	441	333	-108	Abnahme
G-Man	363	224	-139	Abnahme
Anka	293	139	-154	Abnahme
Hello Kitty	353	0	-353	Abnahme

Siekmeyer (2013: 98)

## B. Anhang: Zuordnung der drei sprachlichen Gruppen zu Kategorien



Siekmeyer (2013: 134)

## C. Anhang: Tagsets

In den Tagsets werden die in der Ebene „Kategorie“ verwendeten Tags für Fehlschreibungen in den vier Bereichen Groß- und Kleinschreibung (GKS), Getrennt- und Zusammenschreibung (GZS), <dass>/<das>-Schreibung und Interpunktion aufgelistet. Außerdem werden die Tags für die Satzstrukturen (SST-Ebene) angegeben. In der linken Spalte findet sich das Tag selbst, rechts daneben eine kurze Beschreibung, gefolgt von einem entsprechenden Beispiel aus KORALIST.

## GKS-Fehler

- GKS            GKS-Fehler, in beide Richtungen:  
Sein **kopf** war in der Dose drin [...] (50cent, Text 1),  
[...] sein Frosch überall zu **Suchen** im Zimmer [...] (G-Man, Text 9)
- GKSI           Satzinitialer GKS-Fehler:  
**der** Junge erschreck sich von ein taube [...] (Rana, Text 28)
- GKSGZS       GKS-Fehler infolge eines GZS-Fehlers:  
**Einestages** saß Fritz mit seinem Hund [...] (Tally, Text 29)
- GKSBGZS      GKS-Fehler bei Binnengroßschreibung:  
[...] gingen sie mit einem **BabyFrosch** nach Haus. (anka, Text 2)

## GZS-Fehler

- GZSK1        GZS-Fehler bei substantivischem Kompositum (1 Spatium falsch):  
[...] dann der Junge in ein **Maulwurf loch** reingerufen [...] (Crysis, Text 5)
- GZSK-        GZS-Fehler mit Bindestrich:  
[...] hat in den **Maulwurfs-hügeln** gegraben [...] (Emma, Text 8)
- GZSZU1       GZS-Fehler bei erweitertem Infinitiv (1 Spatium falsch):  
[...] und wieder ins Freie **zugelangen** (Primavera, Text 27)
- GZSZU2       GZS-Fehler bei erweitertem Infinitiv (2 Spatien falsch):  
[...] die Bienen **los zu werden** (Helge, Text 11)
- GZSP1        GZS-Fehler bei zusammengesetztem Verb im Partizip II (1 Spatium falsch):  
[...] aus dem Glas **raus gesprungen** (Anna, Text 3)
- GZS1          GZS-Fehler mit einem Spatium  
**Darauf hin** hat sich der Hund den Kopf ins Glas gesteckt [...] (Crysis, Text 5)

## <dass>/<das>-Schreibungsfehler

- DS    Es wurde <das> statt <dass> geschrieben:  
[...] und merkte, **das** sein Frosch verschwunden war (Dr. B. Hindert, Text 6)

## Interpunktion

### Kommafehler

- I Komma fälschlicherweise gesetzt:  
[...] der beim Spielen mit seinem Hund Bobby, einen Frosch fand (Primavera, Text 27)
- IMU Komma fälschlicherweise vor mit „und“-verbundenen Matrixsätzen gesetzt:  
Dann hat er ein Loch gesehen, und er dachte [...] (Anna, Text 3)
- IS Fehlendes Komma bei Satzgefügen und bei Sätzen mit kommarelevanter nebenordnender Konjunktion:  
Als sie geguckt haben[,] haben sie eine Froschfamilie gesehen (Kasah, Text 14)  
[...] sie suchten im schuh und unterm Bett[,] aber sie fanden ihn nicht [...] (anka, Text 2)
- IDS Fehlendes Komma bei „dass“-Satz:  
[...] er [...] merkte[,] das sein Frosch verschwunden war (Dr. B. Hindert, Text 6)
- IR Fehlendes Komma bei Relativsatz:  
Unten am Abhang war ein Bach[,] in den er hineinfiel [...] (Viktoria, Text 31)
- IH Fehlendes Komma bei Herausstellung:  
Sein Hund, Fluffy[,] hatte sein Gleichgewicht verloren [...] (Viktoria, Text 31)
- IEF Fehlendes Komma bei erweitertem Infinitiv:  
Tim und Oscar laufen los[,] um den Frosch zu suchen [...] (Dr. B. Kloppt, Text 7)
- IM Zwei Matrixstrukturen mit semantischem und syntaktischem Bezug, Komma fehlt:  
[...] der Junge hatte angst [,] ist auf ein Stein geklettert [...] (Anna, Text 3)
- ISIH Fehlendes Komma bei eingeschobenem subordinierten Satz  
Morgens[,] als sie aufgewacht sind sind[,] haben sie ihn [...]. (Hello Kitty, Text 12)
- IRIH Fehlendes Komma bei eingeschobenem Relativsatz:  
Der Hirsch[,] dem durch Tim die Sicht blockiert ist[,] ist desorientiert [...] (Dr. B. Kloppt, Text 7)
- IEFIH Fehlendes Komma bei eingeschobenem erweiterten Infinitiv:  
Der Junge beugte sich [...][,] um dahinter zu schauen[,] und sieht eine Froschfamilie. (Mia, Text 19)

### **Satzschlusszeichenfehler**

- IEG Fehlendes Satzschlusszeichen, infolge von Satzende zusätzlich fehlende satzinitiale Großschreibung:  
Aber Tim gab nicht auf und sie suchten weiter [ ] [A]uf dieser suche erlebte er sehr viel [...] (Lia, Text 17)
- IE Satzschlusszeichen fehlt, satzinitiale Großschreibung vorhanden:  
[...] aber sie fanden ihn nicht [ ] Sie machten das Fenster auf [...] (anka, Text 2)
- IEGK Es steht ein Komma statt eines Punkts bei zwei semantisch und syntaktisch unabhängigen Ganzsätzen:  
[...] der Frosch ist immer noch nicht zu finden , da passierte ein mistgeschick [...] (Lia, Text 17)

### **andere Interpunktionsfehler**

- ID Fehlender Doppelpunkt vor wörtlicher Rede:  
Sie machten das Fenster auf schreien raus[:] Hallo wo bist du [...] (anka, Text 2)
- IF Fehlendes Fragezeichen bei Frage:  
Hallo wo bist du [?] (anka, Text 2)
- IANF Fehlende Anführungszeichen bei wörtlicher Rede:  
[,] Hallo wo bist du ["] (anka, Text 2)

## SST-Ebene

- HS Matrixstrukturen mit Verbzweitstellung:  
**Der Junge hat ein Frosch gefangen** [...] (50cent, Text 1)  
[...] **ich glaub** [,] [...] (Anna, Text 3)
- NS subordinierte Sätze mit unterordnender Konjunktion oder kommarelevanter Infinitivgruppe:  
[...] Tim und Oscar stellen fest, **das das Fenster offen ist** (Dr. B. Kloppt, Text 7)  
[...] das brachte ihn nicht dazu [,] **aufzugeben** (Lia, Text 17)
- HSK Sätze, die mit nebenordnender Konjunktion eingeleitet sind:  
wollte nach dem Frosch sehen, **aber er war weg** (Kasah, Text 14)
- H Herausstellungen: syntaktische Herauslösung mit gleichzeitiger semantischer Verknüpfung:  
[...] auf dieser suche erlebte er sehr viel [,] **ein richtiges Abenteuer halt** (Lia, Text 17)
- RS Relativsätze:  
Dort ist er ein schwarzen Vogel begegnet, **der ihn richtig erschreckt hat** (50cent, Text 1)
- NSA Vorangestellter subordinierter Satz:  
**Als dann aber keine Antwort kommt**[,] macht sich der Junge mit seinem Hund auf den Weg (Mia, Text 19)
- HS2 Zweiter Teil eines unterbrochenen Matrixsatzes nach Einschub:  
[...] der ist[,], als er geschlafen hat[,], **weggelaufen** (Art, Text 4)
- 2NS Zweiter Nebensatz in einem Ganzsatz:  
[...] da er nicht wusste[,], **was sich im Inneren befindet** (Primavera, Text 27)
- 3NS Dritter Nebensatz in einem Ganzsatz:  
Als ein Elch entdeckte, dass die beiden ein Problem haben, **jemanden suchen und nicht finden** [...] (Nelly, Text 22)
- 4NS Vierter Nebensatz in einem Ganzsatz:  
Der jedoch war, als er am nächsten Morgen erwachte[,], alles andere als erfreut darüber, sodass er seinem Hund befahl, die Fährte des Frosches aufzunehmen, **was dieser dann auch tat**. (Katharina, Text 15)
- 2RS Zweiter Relativsatz in einem Ganzsatz:  
Ein Hirsch, den sie weckten, **und der sie jagte** (Katharina, Text 15)
- FS Fragesatz:  
Dima [...] rief die ganze Zeit: „Sanja! **Wo bist du?**“ (Miami, Text 20)
- AUS Ausruf  
**Doch, Moment!** (Katharina, Text 15)



- AUFS Aufforderungssatz:  
**„Psst, komm mal her!“** (Miami, Text 20)
- US Unvollständiger Satz:  
**Neben ihm sein und Oscar** (Dr. B. Kloppt, Text 7)
- UEB Überschrift über einem Text:  
**Der Junge, der Frosch und sein Hund** (Crysis, Text 5)
- EN „Ende“ am Ende eines Textes:  
**Ende** (Primaevera, Text 27)

## D. Anhang: Auswertung

### ANNIS-Suchanfragen

Im Folgenden werden die Suchanfragen in ANNIS für die Analysen in der Auswertung angegeben. Zunächst die Suchanfrage selbst, gefolgt von einem Link zur ANNIS-Suchmaske.

Für die statistische Auswertung erfolgten die Suchanfragen immer textspezifisch. Im Folgenden wird immer beispielhaft der Text 1 eingesetzt, es lassen sich in ANNIS manuell problemlos andere Textnummern eingeben.

#### 5.1: Haupthypothese: Rechtschreibfehler und Einteilung der SchülerInnen

Suchanfrage: Kategorie & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=df595638-50a9-4a0e-a332-128a92df0c5e>

##### 5.1.2: Vorkommen von Rechtschreibfehlern

Suchanfrage: Kategorie

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=f4734147-a921-43e6-88aa-d60c29c02d0e>

##### 5.2.1: Kommarelevante SSTs: Vergleich der Gruppen

Suchanfrage: SST=/(NSA|NSA |NS|RS|H|HSK|2NS|3NS|2RS|4NS)/ & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=6d35edce-b3b2-469f-818e-2b2c97784ef2>

##### 5.2.2: Kommarelevante SSTs: Gesamtgruppe

Für die zweite Analyse der kommarelevanten Satzstrukturen mussten zusätzlich zu den kommarrelevanten STTs die Kommafehler und <dass>-Schreibungsfehler durchsucht werden.

Suchanfrage: Kategorie=/(IR|IS|IH|IDS|ISIH|IRIH|IEF|DS|IEFIH|ISIH |IH |IEF )/ & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=70ac8c8c-7190-4f9c-b36a-6aae2ceed7a6>

#### 5.3: Position der Satzstrukturen

Diese Analyse musste zu großen Teilen manuell gezählt werden, weil kontrolliert werden musste, in welcher genauen Satzstruktur das entsprechende Fehlertag eines Kommas vorkam. In Bezug auf Kommafehler wurden diese untersucht:

Suchanfrage: Kategorie=/(IS|IDS|IEF|IEF |ISIH|ISIH |IEFIH)/ & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=ba853b7a-0f64-412a-932d-6d330e314654>

#### 5.4: GKS-Fehler

Die Suchanfrage für definite Artikel vs. alle anderen Elemente unterscheidet sich lediglich in einem „!“.

Suchanfrage: txt=/der|die|das|Der|Die|Das/ & ZHpos="NN"\_\_i\_ Kategorie=/GKS/  
& #1.#2 & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=935310a3-d94a-4873-8781-933b085aeb52>  
entsprechend: txt!=/der|die|das|Der|Die|Das/ & ZHpos="NN"\_\_i\_ Kategorie=/GKS/  
& #1.#2 & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=229c5062-33e1-4282-b068-d1571a37975d>

## 5.6: „Dass“-Sätze

Kommafehler in vorangestellten Nebensätzen wurden manuell subtrahiert.

Kategorie=/IS|IEF|IEF / & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=0af941de-2906-4f61-ae90-298e113d44e8>

Kategorie=/IDS/ & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=c566c3ee-f7a1-4a7d-aa0a-a108dc5ae214>

Kategorie=/DS/ & meta::Text="1"

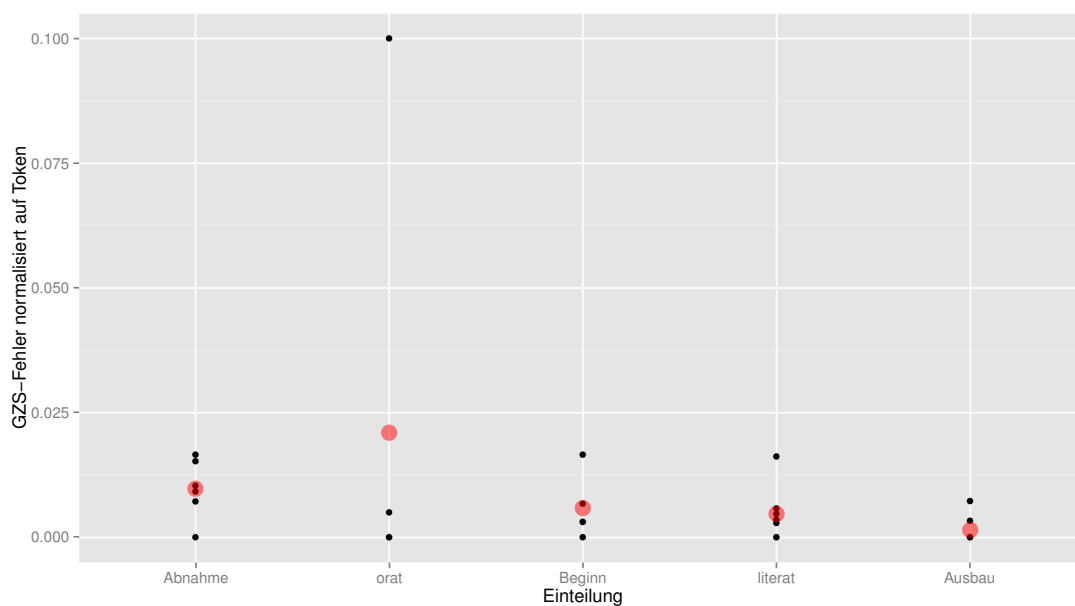
Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=b401fd69-3097-4c5f-a069-6a31d63d2273>

## 5.7: Satzschlusszeichenfehler

Kategorie=/IEGK|IEG|IE|ID|IF/ & meta::Text="1"

Link: <https://korpling.german.hu-berlin.de/annis3/?id=ab23ce49-92e8-4544-8e91-c290b1d8c274>

## GZS-Fehler: quantitative Auswertung



## **E. Anhang: KORALIST: Verschriftungen**

### **Text 1: 50cent**

Der Junge hat ein Frosch gefangen und hat den in eine große Dose gefangen genommen. Das war für ihn sein neues Haustier. Als der Junge geschlafen hat, ist der Frosch heimlich abgehauen. Als er aufgewacht war, hat er den Frosch nicht mehr gesehen. Er hat nach ihm aus dem Fenster gekuckt. Dort hat er ihn nicht gesehen. Neben dem Jungen war noch sein Hund. Sein Kopf war in der Dose drin. Da hat sich der Junge über ihn aufgeregt. Er war so wütend, dass er ihn sogar am liebsten schlagen würde. Er gab aber dennoch die Hoffnung nicht auf und ging nach seinem Haustier suchen. Seine Suche fand in einem Wald statt, wo er ihn eventuell verloren haben konnte. Dort ist er einem schwarzen Vogel begegnet, der ihn richtig erschreckt hat. Er hatte Angst, doch er gab die Suche nicht auf und suchte weiter. Später ist er noch einem Hirsch begegnet, der ihn und sein Hund von einem Berg geschupst hat. Da hatte sich sein Hund auf ihn draufgesetzt und hat ihn auf jeden Fall aufgemuntert. Der Junge war auf jeden Fall am Ende der Geschichte nicht mehr wütend auf sein Hund. Er hatte zwar seinen Frosch nicht gefunden, doch er verlief den Wald trotzdem mit guter Laune. Er hat den Tieren sogar zugewinkt.

### **Text 2: anka**

Es war einmal ein kleiner Junge, der saß vor seinem Bett, er hatte mit seinem Hund ein Glas vor sich. Da war ein Frosch drin. Und den haben sie sich angeschaut, und ungefähr eine Stunde später gingen sie schlafen. Und in der Zeit versuchte der Frosch zu flüchten, und in der Zeit. Da steht der kleine Junge wieder auf und schaut in das Glas und da war der Frosch weg, sie suchten im Schuh und unter dem Bett, aber sie fanden ihn nicht. Sie machten das Fenster auf, schrien: „Hallo, wo bist du?“ und der Hund hat immer noch das Glas auf dem Kopf und plötzlich fiel der Hund aus dem Fenster und das Glas zerbrach. Der Junge zieht sich an und hilft dem Hund und so suchten sie draußen. Sie gingen und gingen und rufen und sie stehen vor dem Wald, der Hund versucht den Bienenstock runter zu kriegen und plötzlich fiel es runter und so ging er. Der Junge ist im Wald und nicht zu vergessen, der Hund durfte laufen, weil ein Bienen-Schwarm hinter ihm her war. Der kleine Junge schaute in ein Loch und es schnappte was an seiner Nase. Da gehen sie von Baum zu Baum und der kleine Junge kuckte ins Loch vom Baum und da kam eine Heule raus. Da gingen sie weiter und der kleine Junge steigt auf einen Stein und hielt sich an den Ästen fest. Und plötzlich bewegten sich die Äste. Das war ein Reh - und das ging weg und der kleine Junge lag auf dem Reh und ging und der Hund hinter her und das Reh blieb stehen und der kleine Junge fiel herunter ins Wasser. Und es machte Plums und da waren sie splitsch nass und da saßen sie da und hörten und schrien und da setzten sie sich auf einen Baumstamm und da sahen sie den Frosch mit seiner Frau, sie versuchen runter zu kommen und da sahen sie Baby-Frosch und so blieben sie sitzen. So um oder Uhr gingen sie mit einem Baby-Frosch nach Haus.

### **Text 3: Anna**

Also ich sehe hier das dieser Hund hier irgendwie in diesen Glas rein guckt und da sitzt ein Frosch und ich glaub das war in der Nacht und dan ist der Junge schlafen gegangen, mit dem Hund zusamm und der Frosch ist aus dem Glas raus gesprungen. Dann ist der Junge aufgewacht und hat gesehen das sein Frosch nicht mehr da ist hat sich dann schnell angezogen hat sein Fenster aufgemacht und hat die ganze zeit geschrieen und der Hund hat sein Kopf in den glas rein getan, dann ist der runter gefahren aus dem Fenster Ja und dann ist der Junge ganz schnell runter gerant und dann hat er in hoch genommen und war richtig böse und dan sind die in den Wald gegangen und dan hat er sein Fosch gerufen. Dann hat er ein Loch gesehen, und er dachte das sein Frosch da war und der Hund hat die ganze zeit mit dem Binenstoch gespielt und dan ist dieser Binenstoch runter gefahren. Und der Junge sucht die ganze zeit auf dem Bauch klettert über all rum. sucht sein Frosch Dann hat der Hund diesen Binenstoch runter geschmissen dan die Bienen fliegen hinter im her der Junge ist runter gefahren von dem Baum. Und da war und die Eule und hat die ganze zeit den Jungen also da war eine Eule also die Eule hat die ganze zeit hinter herr geflogen der Junge hatte angst ist auf ein Stein geklettert und hat sein Frosch die ganze zeit gerufen du aus diesen Stein kam eine Rehe und der Junge auf in und der Rehe ist mehr zu den Berg gekommen und dan sind die von den Berg runter gefahren und der war sozusagen Berg runte gegangen. Und dan sind die in ein see rein gefahren und der Junge war froh das nichts passiert ist und dan war da ein loch und dan hat der Junge angefangen zu lachen und hat zu den Hund gesagt das er leise sein soll dan ist er auf dem Baum geklettert ja und dan hat er gesehen das sein Frosch und ein andera Frosch zu sammen sitze dan wer er richtig glücklich ja du dan hat er gesehen das sein Frosch eine familie hat.

### **Text 4: Art**

(1) Da war ein Junge, der hatte einen Frosch gefangen und der ist als er geschlafen hat weggelaufen. (2) Der Junge hat danach den Frosch gesucht. (3) Sein Hund hat Bienen Agressiv gemacht, die sie dann verfolgt haben. (4) Der Junge stand dann auf einem Hügel. (5) Dahinter war ein Hirsch, der ihn einen Hügel warf. (6) Und da fanden sie im Teich den Frosch, der da mit seiner Familie war.

### **Text 5: Crysis**

Der Junge, der Frosch und sein Hund Der Junge und der Hund haben einen Frosch gefangen und den in ein Glas gesteckt. Dann sind die beiden schlafen gegangen und während sie schliefen, ist der Frosch aus dem Glas gesprungen und ist geflüchtet. Am nächsten Tag haben der Hund und der Junge gemerkt das der Frosch weg war. Darauf hin hat sich der Hund den Kopf ins Glas gesteckt und der Junge hat sich angezogen um den Frosch zu suchen. Der Junge ist zum Fenster gegangen und hat nach ihm geschrien und dabei ist der Hund aus dem Fenster gesprungen. Der Junge ist dann hinterher geklettert und hat ihn gefangen. Dass sind die beiden in richtung Wald gegangen und auf dem weg da hin hat der Junge auch nach ihm gerufen. Und dann sind die beiden in

den Wald gegangen der Junge hat dann der Junge in ein Maulwurf loch reingerufen oder der Frosch da sei. Und der Hund ist am rumspringen bei einem Bienenstock. Der Junge klättert später auf ein Baum hoch und schreit da in ein Loch rein, daraufhin kommt eine Eule raus und der Junge erschreckt sich und fliegt vom baum runter. Und dem Hund ist der Bienenstock runtergefallen und es kommen alle Bienen raus und verfolgen ihn. Der Junge wird dann von der Eule verfolgt. Aus Angst rennt der Junge eine Stein hoch und hält sich da an den Hörnern eines Hirsches fest und die Eule hat sich auf einen Baum gesetzt. Darauf hin ist der Hirsch aufgestanden und hat den Hund und den Jungen in einen See reingeworfen. Der Junge hört daraufhin den Frosch und zeigt dem Hund das er leise sein soll. Die beiden klettern auf einen Baumstamm und sehen den Frosch mit einem anderen. Und daraufhin kommen die Kinder der Frösche aus dem Gebüsch. Der Junge nimmt sich einen und geht winkend wieder nach Hause.

### **Text 6: Dr. B. Hindert**

(1) Es geht um einen Jungen, der einen Frosch gefunden hat, er ihm aber entwischt. (2) Eines Tages fand ein Junge einen Frosch. (3) Diesen Frosch hielt er in einem Glas. (4) Als es dann Nacht wurde und der Junge schlafen ging, entwischte ihm der Frosch. (5) Als der Junge dann am nächsten Morgen aufwachte, bekam er einen Schreck und merkte das sein Frosch verschwunden war. (6) Er machte sich nun auf die Suche. (7) Auf seiner Tour begegnete er vielen anderen Tieren des Waldes, wie z. B. einem Maulwurf, einer Eule oder Bienen. (8) Dann als er einem Hirsch über den Weg lief schubste dieser ihn in einen Tümpel. (9) In dem Tümpel entdeckte er nun seinen Frosch, der sich wahrscheinlich von seiner Familie verabschiedet hat. (10) Und nun gingen sie nach Hause.

### **Text 7: Dr. B. Kloppt**

#### **0) Frosch-Geschichte**

(1) Tim sitzt in seinem Bett. Neben ihm sein Hund und Oscar. (2) Sie beide betrachten den heute von Tim gefundenen Frosch. (3) Doch nachts, als Tim schläft, flieht der Frosch. (4) Am nächsten Morgen ist in Tim's Zimmer eine große Aufregung. (5) Wo ist der Frosch? (6) Es wird gesucht und Tim und Oscar stellen fest, das das Fenster offen ist und der Frosch vermutlich dadurch geflohen ist. (7) Tim ruft aus dem Fenster nach dem Frosch. (8) Oscar hat vor lauter Panik das Froschglas auf dem Kopf. (9) Es herrscht eine totale Verwirrung. (10) Oscar fällt aus dem Fenster. (11) Dabei zerspringt das Froschglas. (12) Tim ist wütend auf seinen dummen Hund. (13) Oscar ist glücklich weil Tim ihn aus den Scherben gerettet hat. (14) Er schleckt aus lauter Glück seinen Retter ab. (15) Tim und Oscar laufen los um den Frosch zu suchen dabei gelangen sie an einen Baum mit einem Bienenstock. (16) Oscar, der die Gefahr nicht kennt springt und bellt das Bienenstock an. (17) Tim ist eher an einem Loch interessiert, da er den Frosch darin vermutet. (18) Doch aus dem Loch kommt kein Frosch sondern eine Ratte. (19) Tim erschrickt und Oscar hat es endlich geschafft das Bienenstock vom Baum zu bekommen. (20) Die verängstigten Bienen verfolgen Tim und Oscar. (21) Tim kann sich durch eine Rückwärtsrolle retten, doch Oscar muss rennen (22) Bei Tims Rettungs-Rolle hat der Junge eine schlafende

Eule gewckt, die nun ebenso verärgert ist wie die Bienen und Tim verfolgt. (24) Doch Tim kann sich retten, auch weil die Eule das Interesse verliert, da sie den verlorenen Schlaf braucht für ihre nächtliche Jagd. (25) Der gerettete Tim sucht weiter nach dem Frosch, doch nun muss er auch nach Oscar suchen, der sich von den Bienen in Sicherheit bringen musste. (26) Um einen besseren Überblick zu bekommen klettert Tim auf einen Felsen, hinter dem anscheinend nur Gestrupp ist. (27) Doch das Geäst ist in Wirklichkeit das Geweih eines Hirsches. (28) Der Hirsch nimmt Tim auf sein Geweih und läuft los. (29) Oscar ist wieder da und versucht seinen Retter unter lautem Gekläffe zu retten. (30) Der Hirsch dem durch Tim die Sicht blockiert ist ist desorientiert und sieht den Abhang nicht auf den er zuläuft. (31) Doch er spürt ihn rechtzeitig und bleibt abrupt stehen, wobei Tim und Oscar den Abhang hinunter fallen. Sie landen in einem Tümpel. (32) Tim und Oscar sind glücklich alles gut überstanden zu haben, als Tim seinem vor Freude kleffenden Hund anweist ruhig zu sein, da er ein Quaken gehört hat. (33) Beide klettern über einen Baumstamm und sehen dahinter ihren Frosch mit einer Froschdame. (34) Plötzlich erscheinen auch die anderen Mitglieder der Froschfamilie. (35) Beide gehen mit einem neuen Frosch glücklich nach Hause.

## **Text 8: Emma**

Oh Schreck!

Der kleine Basti hat zu seinem Geburtstag einen Frosch geschenkt bekommen. Überglücklich saß er tagelang vor seinem Frosch und hat zugeschaut, was er so macht. Auch sein kleiner Hund war immer dabei, denn Basti liebt Tiere über alles! Doch eines Nachts ist der kleine Frosch aus seinem Glas geklettert und abgehauen. Als Basti morgens aufwachte, konnte er es gar nicht fassen, dass sein geliebter Frosch weg war. Mit seinem Hunde begann er überall zu suchen, sein ganzes Zimmer zu durchstöbern, doch er war nirgends aufzufinden. Als auch im Haus keine Spur vom kleinen Frosch war, beschlossen sie draußen weiterzusuchen. Sie liefen über alle Wiesen, haben laut gerufen, doch war der kleine Frosch immernoch spurlos verschwunden. In jeder noch so kleinen Höhle war Basti, hat in den Maulwurfs-hügeln gegraben, doch er konnte seinen kleinen Frosch einfach nicht finden. Als sein Hund plötzlich an den Bäumen rumgesprungen ist, fiel ein großer Bienenkorb auf den Boden und Basti erschrak fürchterlich. Die Bienen verfolgten Bastis Hund noch eine Weile, doch dann konnte er sie endlich abschütteln. Sie liefen immer weiter, suchten jeden Stock und jeden Stein ab, doch immer noch keine Spur vom kleinen Frosch. Plötzlich hörte Basti Schritte auf sich zukommen. Noch ehe er sich umdrehen konnte, um zu gucken was da hinter ihm lief, kam ein Hirsch angerannt und wurf Basti auf sein Geweih. Zusammen mit ihm lief er bis zum Ende eines Hügels und ließ ihn ins kalte Wasser fallen. Sein treuer Hund kam natürlich hinterher und sprang ebenfalls ins kalte Wasser. Als sie die Suche schon fast aufgegeben hatten, kam ihnen der kleine Frosch entgegen. Überglücklich liefen die drei schließlich wieder nach Hause.

### **Text 9: G-Man**

(1) Ein Junge hat ein Frosch in seinem Glas als er schlafen geht. (2) Am Morgen ist der Frosch weg. (3) Der Junge fängt an sein Frosch überall zu Suchen im Zimmer, draußen der Hund hilft ihm dabei. (4) Der Junge klättert auf einen Baum wobei ein Bienenstock runterfällt und die Bienen den Hund und die Bienen den Hund verfolgen. (5) Auf seiner Suche trifft der Junge verschiedene Tiere z. B. ein Reh was in von einem abhang stürzt wobei der Junge in einem kleinen Bach landet, als er aus dem Bach krappelt sieht er hinter einem Baumstamm eine Froschfamilie wo auch sein Frosch mit dabei ist. (6) Er nimmt sein Frosch wieder mit nachhause

### **Text 10: Hanf-Gärtner**

(1) Ein Junge beobachtete nachts mit seinem Hund einen Frosch, der im Glas saß. (2) Daraufhin gehen der Junge und der Frosch schlafen. (3) Während die beiden schlafen, befreit sich der Frosch aus dem Glas und entkommt aus dem Fenster. (4) Am nächsten Tag bemerkt der Junge, dass der Frosch fehlt, woraufhin er mit seinem Hund beginnt, den Frosch zu suchen. (5) Beim Suchen bleibt der Hund mit seinem Kopf in dem Glas hängen. (6) Kurze Zeit darauf gucken beide aus dem Fenster und der Junge ruft nach dem Frosch. (7) Dabei fällt der Hund aus dem Fenster und das Glas auf seinen Kopf zerbricht. (8) Der Junge springt hinterher. (9) Dann setzten diese ihre Suche fort. (10) Sie suchen überall. (11) Als der Junge in einem Loch in einem Baum nachschaute, wurde er von einer Eule auf einen Felsen gescheucht. (12) Beim Umschauen fällt der Junge auf den Kopf eines Hirschs. Diese schmeißt den Jungen eine Klippe runter. (13) Der Hund fliegt hinterher. (14) Daraufhin guckt der Junge über einen Baumstamm und entdeckt seinen Frosch zusammen mit einem anderen. (15) Nachdem er seinen Frosch gefunden hatte, verabschiedete er sich und ging mit seinem Hund heim.

### **Text 11: Helge**

Meine kleine Geschichte über den kleinen Jungen und den Frosch.

Der kleine Junge saß am Abend mit seinem Hund vor seinem Bett, wo ein Glas mit einem Frosch drin vorstand. Den Frosch hatte der kleine Junge am Nachmittag am Fluss gefangen und mit genommen. Abends als er schon am schlafen war, kletterte der Frosch aus dem Glas und sprang aus dem Fenster. Am Morgen wo der kleine Junge aufwachte, suchte er den Frosch in allen Ecken aber fand ihn nicht. Der Hund steckte sein Kopf in den Glasbehälter und kam nicht mehr herhaus. Sie schauten zusammen aus dem Fenster und als der Hund sich ein bisschen zuweit aus dem Fenster lehnte viel er raus und das Glas ging kaputt. Der kleine Junge und der Hund machten sich zusammen auf die Suche. Sie liefen in den Wald der sich in der nähe des Hauses befindet und suchten. Der Junge suchte in einem Maulwurfshügel und der Hund suchte an einem Bienenest. Das Bienenest viel runter als der Hund am Baum rüttelte. Die Bienen verfolgten die beiden aber sie haben es geschafft die Bienen los zu werden. Sie versteckten sich hinter einen Baum auf dem eine Eule saß. Der Eule gefiel es nicht das die beiden sich da versteckten und sie griff den Jungen an. Als der Junge die Eule los war traff der Junge mit seinem



Hund auf einen Hirsch, der Hirsch stoß die beiden von einer kleinen Klippe runter in den Fluss. Der Hund kletterte auf den Kopf des Jungen und sie bewegten sich zum Land. Am Land lag ein Baumstamm als der Junge hinter den Baumstamm schaute sah er den Frosch mit seiner ganzen Familie. Der Junge sah das der Frosch glücklich ist und ließ den Frosch mit seiner Familie zusammen im Wald weiter leben.

### **Text 12: Hello Kitty**

(1) Ein Junge sitzt in seinem Zimmer mit einem Glas das Glas hat er schenk bekommen Nachts während er schläft es der Frosch aus dem Glas entwischt. (2) Morgens als sie aufgewacht sind sind haben sie ihn überall gesucht. (3) Der Hund hat ihm überall gesucht und während er ihn gesucht hat es er in einem Glas stecken geblieben. (4) Der Junge hat mit ihm geschimpft. (5) Dann haben sie ihn überall gesucht auch im Wald und während sie ihn gesucht haben sind sie vielen Tieren begegnet. (6) Dann endlich haben sie ihn bei seiner Familie gefunden.

### **Text 13: Honey**

Es war ein Jungen und er hat ein Hund. Sie haben ein Frosch in der Flasche. Ein Nacht ist der Frosch weggelaufen. Am Morgen hat der Jungen gesehen, dass Frosch nicht in der Flasche ist. Er hat begonnen der Frosch zu suchen. Aber er war nicht ins Haus. Und der Junge mit dem Hund hat draussen gesucht. Vor dem Wald hat der Junger ein Loch in der Erde gesehen, er hat gedacht dass da ein Frosch wäre würde. Aber da war ein Ratt und er hat den Jungen gekratzt. Der Jungen hat Angst und bin in den Wald gelaufen. Der Hund hat ein Wesspenesst auf dem Baum gesehen und ist auf den Baum gesprungen. Das Wesspenesst hat untergefallen und alle Wesspe sind hinter den Jungen und den Hund geflogen. Sie waren erschrocken und sind weiter in den Wald gelaufen, wo viele Walddtiere wohnen. Ein Walddtier hat den Jungen und den Hund gesehen und hat ihnen im Wasser geschmeisen. Im Wasser haben sie etwas gehört. Dann hat sie eine Froschfamilie gesehen. Der Jungen hat ein Frosch mitgenommen und er ist mit dem Hund und dem Frosch nach Hause gegangen.

### **Text 14: Kasah**

Es war einmal ein kleiner Junge mit einem Hund und mit einem Frosch in seinem Zimmer. Als er dann schlafen gegangen ist, ist dann in der Nacht der Frosch weggelaufen. Am nächsten Morgen ist der Junge aufgewacht und wollte nach dem Frosch sehen, aber er war weg. Der Junge und sein Hund haben dann in seinem Zimmer gesucht wo er sich verstecke könnte, aber haben ihn nicht gefunden. Der Hund hat dann seinen Kopf in den Glas vom Frosch reingesteckt und ist stecken geblieben. Der Junge hat dann das Fenster aufgemacht und hat nach dem Frosch gerufen und geguckt wo er sein könnte, aber er hat ihn nicht gesehen. Der Hund ist dann aus dem Fenster runtergefliegen und das Glas ist dann kaputt gegangen. Der Junge war ziemlich traurig das der Frosch weggelaufen ist. Er hat dann seinen Hund geschnappt und ist in den Wald gelaufen um dort zu suchen, sie haben gesucht und gesucht bis der Junge ein Loch in der Erde entdeckt hat und wolle

gucken ob der Frosch sich da versteckt hat, aber leider kam nur ein Maulwurf aus dem Loch raus. Der Hund war nebenbei mit dem Bienennest beschäftigt und plötzlich ist das Bienennest runtergefallen und die ganzen Bienen sind hinter dem Hund geflogen. Das Kind ist dann hinter her gerannt und sind dann an einem großen Felsen stehen geblieben und sind dann auch drauf gekletter. Er ist dann auf einen Reh drauf gekletter und der Reh ist dann mit dem Jungen weggelaufen und der Hund hinter ihnen her. Der Reh hat dann das Kind vom einem kleinen Berg in ein Bach geworfen. Der Junge ist dann mit dem Hund zu einem Baumstamm geschwommen den sie gesehen haben. Hinter diesen Baumstamm hat er ein Quak Quak gehört, sie waren dann alle beide leise und wollten gucken ob das sein Frosch sein könnte. Als sie geguckt haben haben sie eine Froschfamilie gesehen. Der kleiner junge hat dann seinen Frosch wieder mitgenommen.

### **Text 15: Katharina**

Tim und der Frosch oder Ein abenteuerlicher Morgen

Stolz stellte Tim am Abend vorm Schlafengehen sein Glas mit dem am Nachmittag gefangenen Frosch auf den Boden vor seinem Bett. Gleich morgen früh wollte er damit spielen, er freute sich schon darauf und schlief nur Minuten später mit dem Gedanken daran ein. Doch es sollte anders kommen. Denn dem Frosch, der offensichtlich andere Pläne als Tim hatte, gelang es durch nur leicht befestigten Deckel des Glases zu schlüpfen und lautlos durch das Fenster zu entweichen als Tim schlief. Der jedoch war, als er am nächsten Morgen erwachte alles andere als erfreut darüber, sodass er seinem Hund befahl, die Fährte des Frosches aufzunehmen, was dieser dann auch tat. Und da der Frosch ja aus dem Fenster gehüpft war, blieb den beiden Fährtenlesern nichts anderes übrig, als es ihm gleichzutun: Wagemutig, wie Kinder und Hunde so sind, sprangen sie ohne Zögern hinaus in das saftige Gras des Gartens. Da zum Glück bis auf ein paar Schürfwunden und Grasflecken nichts passiert, machten sie sich auch gleich auf die weitere Suche, die sie als erstes in den Wald führte. Normalerweise liebte Tim das Zwitschern der Vögel, das leise Rauschen der Blätter und all das, was der Wald zu bieten hatte: einen tollen Platz zum Spielen, Tiere und vieles mehr. Doch heute hatte er keine Augen dafür, er wollte nur seinen Frosch zurück. Plötzlich fiel ihm ein Loch in der Erde auf. Schnell lief er hin, kniete sich davor und blickte hinein, in der Hoffnung seinen Frosch dort zu erblicken. „Da ist doch was – aua!“, schrie Tim und seine Hand fuhr an seine Nase, als das Erdhörnchen hineinbiß. Er hatte es wohl gestört, was nicht weiter verwunderlich war – war hat schon gern ungebetene Gäste!? Ein paar Minuten war Tim zu sehr mit sich und seiner Nase beschäftigt, dass er nicht merkte, wie sich das nächste Unglück anbahnte: Sein Hund schnüffelte an einem Bienenstock, was den Bienen natürlich nicht recht war. Summend schoss ein ganzer Schwarm auf die beiden Unglücklichen ihre Füße in die Hand nahmen und, unterbrochen durch Wehklagen und Jaulen, wenn die Bienenstachel ihr Ziel fanden, wegliefen. Nun hatte Tims Hund eine so zerstoichene Schnauze, dass das Fährtenlesen vorerst beendet war. So ging es auf Gut Glück weiter. In einem hohlen Baum, hinter einem Stein – sie suchten überall und fanden doch nicht das, was sie suchten. Einzig mehr Probleme war der Lohn ihrer Bemühungen: Ein Hirsch, den sie weckten, und der sie jagte bis Tim und sein Hund in einen Bach fielen, der von hohen Klippen umgeben

war. „Wenigstens sind wir den Hirsch los!“, meinte Tim erleichtert und kraulte seinen Hund zwischen den Ohren, so, wie er es gern hatte. Dann seufzte er. Zu gern hätte er seinen Frosch wiedergehabt! Doch, Moment! Vielleicht hinter dem Baumstamm dort im Wasser? Aber – Tim wollte sich nicht zu große Hoffnungen machen. Sie würden doch nur enttäuscht. Aber wie es bei Kindern so ist: Die Neugier siegte und so schaute er doch nach. Und „Ja! Mein Frosch!“, überglücklich nahm Tim ihn auf. Was für ein Glück, dass er doch nachgesehen hatte! Er hatte seinen Frosch wieder! Niemals hätte er gedacht, dass er ihn jetzt noch wiedersähe. Und doch... Lächelnd drehte Tim sich um und ging davon. Mit Hund und Frosch überglücklich. Sein letzter Gedanke, bevor er aus der Schlucht verschwand war: „So ein aufreuder, glücklicher Morgen...“

### **Text 16: King**

(1) Ein kleiner Junge sitzt auf den Boden. (2) Da ist ein Frosch u. Hund. (3) Morgen früh als er aufstand, sucht er den Frosch. (4) Schaut aus dem Fenster. (5) Dann geht er raus. (6) Der Hund springt raus verläßt sich der junge umarmt ihn. (7) Dann sucht er den Frosch weiter. (8) Der kletert auf einen Baum und der Hund rieß den Bienenstock runter. (9) Junge viel runter, weil er erschreckt hatte. (10) Dann greiftn den Hund die Bienen an. (11) Dann ist jungen klettert auf einen Stein und rief den Hund. (12) Dann kam Elch und schupste in einen Teich. (13) Sie sind Nass und auf einmal sehen sie unter dem Baumstamm den Frosch. (14) Er fand den Frosch und schüss.

### **Text 17: Lia**

Tim ist verzweifelt 05.03.2009

Tim sitzt abends mit seinem Hund und dem Gefundenen Frosch in seinem Zimmer. Er beschäftigt sich viel mit den beiden spielt und erzählt ihnen Geschichten doch es wurde immer und immer später Tim wurde müde und ging schlafen. Dabei vergass er das Glas vom Frosch zu schliesen und so hüpfte der Frosch nachts aus dem Glas und zurück in den Teich zu seiner Familie. Der nächste morgen Tim wacht auf und sucht seinen Frosch überall im Zimmer in seinen Stiefeln, im bett und unterm Bett, doch der Frosch ist nicht zu finden. Er guckt und ruft aus dem Fenster doch der Frosch ist immer noch nicht zu finden, da passierte ein mistgeschick und zwar fiel der Hund mit dem glas aus dem Fenster, Tim lief schnell hinaus um ihn zu trösten. Dann machten sich die beiden auf den weg um den Frosch zu suchen sie guckten im Bäumen, Tim rief in den Wald doch es war immer noch keine Spur von dem Frosch. Aber Tim gab nicht auf und sie suchten weiter auf dieser suche erlebte er sehr viel ein richtiges Abenteuer halt. Tim wurde von Bienen überfallen, entdeckte im Wald einen Hirsch und lief immer Weiter in den Wald hinein. Plötzlich flog eine Eule sehr tief und erwischte ihn fasst danach kam er ein eine Klippe wo ihn der Elche hinab stürzte, doch das brachte ihn nicht dazu aufzugeben. Tim war in einem Teich gelandet dort drin lag ein dicker Baumstamm auf den kletterte er hinauf um einen besseren Überblick zu haben und er hatte recht, er hörte ein Quacken und neben dem Baum saß sein Frosch + Familie er nahm seinen Frosch und ging glücklich und zufrieden nach Hause.

## **Text 18: Löckhen**

Junge und verlorener Frosch.

Ein Junge und sein Hund saßen in einem Zimmer und schauten auf eine Flasche von der ein Frosch drin war. Aber Nachts als alle schlafen gingen ist dieser Frosch aus der Flasche weggeklettert und weggelaufen und als der Junge aufwachte sah er keinen Frosch mehr. Der Junge und der Hund fingen an den Frosch zu suchen, suchten das ganze Zimmer aber fanden nicht, danach sind die beiden nach Draußen gelaufen und suchten dort. Dort fanden sie auch nichts. Danach sind die beiden ins Wald gelaufen aber als die beiden ins Wald ankamen haben sie sich voll den Angst bekommen, erst mal von Dunkelheit und als zweites von Bienen, die sie trafen. Hund und Junge liefen weg von Bienen und der Junge kletterte auf dem Baum hoch und der Hund lief weiter. Und so hat der Junge auch seinen Hund verloren. Er fing auch seinen Hund zu suchen aber er fand einen Hirsch und seinen Hund auch. Der Hirsch war nicht so nett und hat die beiden weggeworfen in den Fluss, als die beiden rauskamen. Sie haben viele verschiedene Frosche gesehen und der Junge hat sie alle gefressen!

## **Text 19: Mia**

(1) Ein Junge hat am Abend einen Frosch gefangen. (2) Guckt sich den Frosch vor dem Schlafengehen noch mal an, vergisst aber ein Deckel auf das Glas mit dem Frosch drauf zu machen und der Frosch flieht in der Nacht, während der Junge schläft. (3) Als er am nächsten Morgen aufwacht, stellt er fest, dass der Frosch weg ist. (4) Der Junge sucht sein Zimmer nach dem Frosch ab, findet ihn nicht und sucht deswegen im Garten oder Draußen weiter. (5) Er ruft nach dem Frosch, in der Hoffnung eine Antwort zu bekommen. (6) Als dann aber keine Antwort kommt macht sich der Junge mit seinem Hund auf den Weg. (7) Sie kommen an einem Bienenstock vorbei und während der Junge alles nach dem Frosch absucht, stellt der Hund seine Vorderpfoten auf den Baum mit dem Bienenstock, um die Bienen aus der Nähe betrachten zu können. (8) Währenddessen sucht der Junge in einem Baumloch nach dem Frosch und wird von einem Uhu erschrocken, der ihn dann angreifend verfolgt. (9) Der Hund flieht nun vor den Bienen und der Junge vor dem Uhu. (10) Die Lage beruhigt sich und der Junge sucht weiter, dabei stellt er sich auf einen großen Stein oder einen kleinen Felsen und landet plötzlich auf dem Kopf eines Hirsches der aus dem Busch vor dem Stein wuchs. (11) Vor Angst rennt der Hirsch auf eine Klippe zu und schüttelt an der den Jungen ab. (12) Der Junge landet auf seinem Kopf im Teich und der Hund springt hinterher. (13) Als der Junge zu sich kam hörte er das Quacken von Fröschen und machte den Hund darauf aufmerksam, dass er leise sein sollte. (14) Der Junge beugte sich über einen Baumstamm um dahinter zu schauen und sieht eine Froschfamilie. (15) Er schnappt sich seinen Frosch und geht zufrieden nach Hause.

## **Text 20: Miami**

(0) Dima & Wowa

(1) Dima, ein kleiner Junge, der gerne mit seinem Hund Wowa lustige Abenteuer erlebt, hat einen Frosch gefangen. (2) Er setzt ihn in ein riesengroßes Glas, damit er sich

wohl fühlt. (3) Abends, bevor Dima & Wowa ins Bett gehen schauen sie sich den Frosch noch einmal an. (4) „Wir nenne ihn Sanja, ok Wowa?“, fragte Dima seinen Hund. (5) Das freudige Bellen von Wowa bestätigte, dass er damit einverstanden war. (6) Glückliche und zufriedene gingen beide ins Bett. (7) Aber während beide tief & fest schliefen, konnte der Frosch aus dem Glas klettern und weghüpfen. (8) Dima und Wowa bemerkten dies erst am nächsten Morgen. (9) Voller Sorge suchten die beiden überall im Zimmer nach Sanja. (10) Aber er war nicht zu finden. (11) Dima öffnete das Fenster und rief die ganze Zeit: „Sanja! Wo bist du?“ (12) Dabei fiel Wowa mit dem Glas, in dem Sanja letzte noch wohnte, während er sich aus dem Fenster lehnte runter und das Glas zerbrach. (13) Obwohl Dima sauer auf Wowa war, beruhigte er sich schnell wieder. (14) Schließlich müssen die jetzt Sanja suchen. (15) Als ersten gehen sie in den Wald, suchen in Mäuselöchern, beim Bienenkorb, in Eulenlöchern, treffen aber jedesmal nur auf die richtigen Bewohner. (16) Dann klettert Dima auf einen Stein und stützt sich auf einen Ast ab, während er so laut er konnte „Sanja, wo bist du?“ ruft. (17) Plötzlich stellt er fest, dass der Ast auf dem er sich abstützte gar kein Ast ist, sondern ein Hirschgeweih. (18) Dem Hirsch, dem das Geweih gehörte gefiel es aber nicht, dass da ein Junge auf seinem Kopf sitzt. (19) Er nimmt Anlauf und lässt Dima in einen Teich fallen. (20) Wowa, die die ganze Zeit neben den beiden herlief, fiel auch ins Wasser. (21) Als Dima aufsteht, hört er etwas und sagt zu Wowa: „Psst, komm mal her!“ (22) Hinter einem alten Baumstamm sehen die beiden Sanja. (23) Allerdings ist neben ihm noch ein Frosch, nur etwas kleiner. (24) Aber nicht nur die, sondern noch ganz viele kleine Frösche. (25) Da wird beiden klar, dass Sanja seine eigene Familie hat. (26) Erleichtert zu wissen, dass es Sanja gut geht, verabschieden sich Dima und Wowa von ihrem Freund und gehen fröhlich nach Hause.

## **Text 21: Molly**

(0) Das Frosch

(1) Ein Junge hat sich einen Frosch (gekauft) gefangen aus einem Fluss und als er schlafen gegangen ist, ist dieser Frosch weggesprungen, weil als er aufgewacht ist, merkte er dass der Frosch nicht |er zu seiner Freundin wieder wollte| da ist und hat angefangen ihn zu suchen mit seinem Hund. (2) Dann wollten sie gucken ob er irgendwo draußen ist und haben das Fenster aufgemacht und dann ist sein Hund aus dem Fenster rausgefallen. (3) Er ging sofort raus und fangte den Hund. (4) Und dann sind sie in einen Wald gegangen und der Hund hat einen Bienenstock gesehen und wollte den Honig essen und der Junge hat seinen Frosch gesucht, er hat ihn gerufen und alle andere Dinge interessierten ihn nicht. (5) Und dann ist er auf einen Stein hochgeklettert und da war ein Reh. (6) Der Reh hat sich erschrocken und losgelaufen und den Jungen (mit) und seinem Hund runtergeschubst. (7) Die sind beide in einen Fluss gefallen und da lag ein Baumstamm. (8) Und als sie aufgestanden sind und hinter diesen Baumstamm geguckt haben, saß da ein. (9) Aber er war nicht alleine, sondern mit seiner Freundin. (10) Und dann hat der Junge alles verstanden (also dass das Frosch eine Familie hat) und ihn freigelassen.

## Text 22: Nelly

(1) Es war einmal ein Junge, der einen Frosch geschenkt bekommen hat. (2) Er gewann ihn lieb, weil er Tiere sehr gerne hat. (3) Abends ging der Junge zusammen mit seinem Hund schlafen & ließ den Frosch nicht mit ins Bett, sondern ließ ihn in einem Glas schlafen. (4) Nachts, als der Mond scheinte, beschloss der Frosch wegzulaufen, weil ihm die Umgebung bei dem Jungen nicht gefiel. (5) Außerdem vermisste er seine Heimat, die Teichlandschaft. (6) Als der Junge am nächsten Morgen wach wurde, bemerkte er das das Frosch fehlte. (7) Er fing an ihn zu suchen und rief seinen Namen. (8) Sogar der Hund des Jungen versuchte den Frosch zu finden. (9) Viel dabei aber aus dem Fenster und verletzte sich. (10) Als sie keine Antwort bekamen, entschlossen sich die beiden (Junge&Hund) auf den Weg zu machen um den Frosch zu finden. (11) Sie gingen in den Wald, suchten in Erdlöchern, hinter Bäumen&Büschen. (12) Plötzlich entdeckte der Hund etwas interessantes, ein Hummelnest. (13) Er hüpfte ihn neugierig an. (14) Aber auf einmal fiel das Hummelnest den Baum hinunter, an dem es hing. (15) Die Hummeln wurden böse & flogen dem Hund hinterher. (16) Um sich zu beschützen versteckten die beiden sich hinter einem großen Stein. (17) Als ein Elch entdeckte, dass die beiden ein Problem haben, jemanden suchen und nicht finden, überlegt er sich ihnen zu helfen. (18) Er nahm sie auf seinen Rücken, lief ein Stück und warf sie einen Hang hinunter in den Teich. (19) Erst waren die beiden pitsche-nass. (20) Doch plötzlich hörte den Junge ein Gerausch und befahl dem Hund still zu sein. (21) Sie sauten hinter einen Baumstamm, wo sie zwei Frösche fanden. (22) Sie fragten sie ob sie ihnen helfen könnten, da sie einen (bestimmten) Frosch suchten. (23) Darauf zeigten die beiden Frösche dem Jungen und dem Hund wo sich der Frosch befindet. (24) Der Junge nahm in sanft auf den Arm und ging mit ihm nach Hause. (25) Die Suche hat sich gelohnt!

## Text 23: Nero

(1) „Ist der Frosch nicht schön?“, dass war eine Frage von Erwin, er hatte den Frosch am Mittag gefangen und in ein Glas gesetzt. (2) Nun betrachtete er ihn zusammen mit seinem Hunde, doch allmählich wurde er dessen Müde und ging ins Bett. (3) Als der Frosch seine Zeit gekommen sah, sprang er aus dem Glas, es war nicht besonders schwer, und floh. (4) Am morgen nun suchte Erwein den Frosch er hatte Angst er konnte geflohen sein und würde dort draußen umkommen. (5) Doch der Frosch war weit und breit nicht zu sehen, so ging Erwin mit seinem Hund in den Wald fast krank vor Sorge der Frosch könne tot sein. (6) Nach langer suche stürzte er von einem Elch gejagt in einen sumpfigen Fluss. (7) „Hier fing ich doch gestern den Frosch.“, sagte er laut, aber mehr zu sich als zu irgendjemand anderem. (8) und tatsächlich er fand auch wieder Frösche, auch „seinen“ Frosch der wie sich herausstellte eine Familie hatte, so ging Erwin wieder nach Hause, ohne einen Frosch, in dem Bewusstsein etwas gutes getan zu haben indem er den Frosch bei seiner Familie ließ.

## **Text 24: Nino**

(1) Es war einmal ein Junge. (2) Der hieß Tom und der hatte einen Hund. (3) Und der hatte einen Frosch gefunden und ihn in ein Glas gesteckt. (4) Dann haben der Junge und der Hund erst mit dem Frosch abends gespielt und dann ist der Junge schlafen gegangen. (5) Als der Junge am Morgen aufwachte und nach dem Frosch gucken wollte war dieser weg. (6) Dann haben der Junge und der Hund ihn überall gesucht, aber nicht gefunden. (7) Der Hund hat sein Kopf in das Glas vom Frosch gesteckt, weil er da noch mal nachsehen wollte. (8) Dann hat der Junge aus dem Fenster geguckt, weil er draußen suchen wollte. (9) Der Hund hat sich aber zu weit aus dem Fenster gelehnt und ist runtergefallen. (10) Der Junge lief schnell hinterher und hat geguckt, dass dem Hund nichts passiert ist, weil das Glas zerbrochen war. (11) Dann haben draußen weiter nach dem Frosch gesucht. (12) Der Junge hat in einen Maulwurfshügel geguckt und der Hund hat an einem Bienenstock gespielt. (13) Dann ist der Maulwurf rausgekommen und hat den Jungen in die Nase gezwickt und der Hund hat an dem Baum, an dem der Bienenstock hing, gespielt. (14) Der Bienenstock ist heruntergefallen und die Bienen, wütend auf den Hund, haben ihn verfolgt. (15) Der Junge suchte auf einem Baum nach dem Frosch, wurde aber von einer Eule verjagt. (16) Der Junge ist weggerannt und hat auf einem großen Stein weitergesucht. (17) Der Hund kam, von den Bienen zerstoßen, zurück. (18) Tom hat sich an einem Ast festgehalten. (19) Dann stellte sich aber heraus, dass der Ast das Geweih eines Hirsches war, der, mit Tom auf dem Kopf, weggelaufen ist und ihn einen Hügel heruntergestoßen hat und der Hund ist hinterhergesprungen. (20) Die beiden sind in einen Teich gefallen und hörten ein Quaken. (21) Sie haben sich leise angeschlichen und guckten vorsichtig über einen Baumstamm, der dort lag. (22) Dann sahen sie den Frosch mit einer glücklichen Familie. (23) Davon nahm sich Tom einen kleinen Frosch mit und sie haben sich verabschiedet und sind nach Hause gegangen.

## **Text 25: Olga**

(1) An der Nacht hat ein Junge mit dem Hund und der Frosch sich unterhalten. (2) Später der Junge gehen schlafen mit dem Hund und plötzlich der Frosch ist weg. (3) Nach einiger Zeit steht er auf und sieht, dass der Frosch weggegangen. (4) Die gucken alles rum, er ist nicht gefunden, gucken ins Fenster und der Hund ist runtergefallen. (5) Der Junge springt runter, nimmt seinen Hund und beide gehen in den Wald. (6) Da sahen die ein Bienenstock. (7) Fliegen die Bienen zu dem Hund, und sie laufen von den Bienen. (8) Also, die Bienen sind weggefliegen und die beiden suchen weiter. (9) Der Junge hat auf ein Stein gestiegen und geguckt, ob irgendwo sein Froschchen ist, dann aus dem Stein ein böser Hirsch gegangen und rannt an. (10) Junge und Hund zu und dann fallen die von den Berg runter in der See. (11) Da sahen der Junge und der Hund den Frosch mit seiner Familie. (12) Fröhlich, dass der Frosch gefunden ist, nimmt der Junge einen kleinen Froschchen mit nach Hause.

## **Text 26: Petja**

(1) Im ersten Bild kann ich einen Frosch sehen und einen Hund. (2) Im zweiten bild geht der Junge schlafen und der Frosch klettert aus dem Glas heraus. (3) Am nächsten Morgen steht der Junge auf und der Frosch ist nicht da. (4) Er zieht sich schnell an, dann ruft er aus dem Fenster dem Frosch. (5) Danach kletter er aus dem Fenster mit dem Hund zusammen. (6) Dann gehr er weiter in den Wald dann ruft er weiter, er guckt in ein loch rein ob der Frosch ist. (7) Der Hund spielt mit dem Wespennest. (8) Der Hund schmeist den Wespennest hin. (9) Die ganzen Wespen fliegen hinter Hund her. (10) Die Eule hat sich erschrocken, dann geift die Eule den Jungen an. (11) Der Junge klettert auf einen Stein und ruf, und auf einmal ist er auf einer Hirsch gelander, der Hirsch schmeist ihn on einer Abfall ab. (12) Der Junge fällt in das Wasser mit dem Hund. (13) Der Junge mit dem Hund klettern über einer Baumstamm drüber und sehen den Frosch. (14) Die drei gehen dann nach Hause.

## **Text 27: Primavera**

(0) Bobby und Tim auf Froschsuche

(1) Es war einmal ein kleiner Junge namens Tim, der beim Spielen mit seinem Hund Bobby, einen Frosch fand. (2) Tim war von dem Frosch so fasziniert, dass er ihn mit nach Hause nahm und in einem großen Glas aufbewahrte. (3) Als sich Tim abends zu Bett legte, und so tief schlief, war es die perfekte Gelegenheit für den Frosch das Glas zu verlassen und wieder ins Freie zugelingen. (4) So hüpfte er aus dem Glas und da das Fenster geöffnet war, konnte er mühelos verschwinden. (5) Am nächsten Morgen schaute Tim sofort im Glas nach, mit der Hoffnung der Frosch würde noch schlummernd darin schlafen, doch leider musste er feststellen, dass der Frosch nicht mehr da war. (6) So traurig Tim über das Verschwinden war, schaute er überall in seinem Zimmer, ob der Frosch vielleicht doch noch irgendwo zu finden war. (7) Zuerst unter seinem Bett, dann in seinem Schuh, auf seinem Bett und schließlich auch noch aus dem Fenster. (8) Bobby, der seinen Kopf in das Glas gesteckt hatte, sprang aus dem Fenster, woraufhin das Glas in tausend Scherben sprang. (9) Tim war daraufhin sehr böse, denn wohinein sollte er jetzt den Frosch legen, falls er ihn wieder fand? (10) So liefen sie in den Wald um dort nach dem Frosch zu suchen. (11) Tim rief überall wo er gerade stand: (12) „Frosch, Frosch wo bist du? (13) Bitte komm wieder zurück.“ (14) Er suchte überall, hinter jedem Baum, unter jedem Ast, sogar im Haus der Maulwürfe. (15) Er erschrak sich vor dem Maulwurf, der plötzlich seinen Kopf aus dem Loch steckte, wahrscheinlich hatte er ihn beim Schlafen gestört. (16) Der neugierige Bobby entdeckte ein Wespennest und da er nicht wusste was sich im Inneren befindet, lehnte er sich gegen den Baum und versuchte es hinunter zu bekommen. (17) Es fiel zu Boden und die Wespen flogen aggressiv aus dem Nest auf Bobby zu. (18) Er lief aus Angst in den Wald hinein, da Tim nicht auch noch seinen Hund verlieren wollte, lief er hinterher. (19) Sie liefen genau in das Geweih eines Elches hinein, der jetzt versuchte sie hinunterzuschütteln. (20) Als Tim endlich hinunter gelang, suchte er immernoch nach dem Frosch und erschrak, als plötzlich eine große Eule auftauchte. (21) Immernoch nach der Suche, schaute er hinter einen Felsen,



ohne daran zu denken dass der Elch immer noch umherlauerte. (22) So kam es dass der Elch, der sich hinter dem Felsen versteckte, und Tim, sich zum zweiten Mal in die Quere kamen. (23) Der Elch fand das noch weniger lustig als beim ersten Mal, so drängte er Tim und Bobby einen Abgrund hinunter. (24) Pitsche patsche nass, fanden sie sich in einem großen See wieder. (25) Plötzlich hörte Tim ein Geräusch und bat Bobby leise zu sein. (26) Neugierig schauten sie hinter einen Baumstamm, der am See lag. (27) Erstaunt sahen sie den Frosch mit seiner Gattin und seinen Fröschelein friedlich zusammensitzen. (28) Bobby und Tim gesellten sich zu ihnen und Tim begriff, dass er den Frosch nicht in einem Glas festhalte konnte, da er seine eigene Familie besaß und glücklich war. (29) Bobby und Tim wollten sich verabschieden und nach Hause gehen, doch die Froscheltern sahen, dass Tim ein wenig enttäuscht und traurig war. (30) So gaben sie Tim eines ihrer Fröschelein, da sie wussten, dass sich Bobby und Tim gut um ihr Fröschelein kümmern würden. (31) Bobby und Tim gingen mit dem Fröschelein nach Hause und blieben noch lange Freunde.

(32) Ende

### **Text 28: Rana**

(0) Geschichte:

(1) Also das Kind spielt mit seinem Hund früh am morgen, weil sein Hund ihn aufgeweckt hat. (2) Doch dann schiebt sich der Hund den Becher (Glas) auf den Kopf und kommt nicht mehr raus. (3) Als der Junge aus dem Fenster um Hilfe ruft, guckt der Hund auch raus doch fällt aus dem Fenster! (4) fällt raus und der Glas becher ging kaputt, der leckte den besitzer der böse guckte, dann unternahmen sie was im freien und der Hund riechte hier den bienennest! (5) Sie gingen hin und der hund wollte mit den Bienen spielen und das Kind kletterte auf dem Baum. (6) Das Nest fiel und der Hund rannte von den Bienen weg! (7) der Junge erschreck sich von ein taube und kletterte auf einen Stein worauf er auf ein Hirsch saß! (8) der Hirsch warf ihn in eine Fütze! (9) Danach beobachteten der Hund und er Frosche die auf einem Stamm saßen, danach gingen sie!

### **Text 29: Tally**

(1) Einestages saß Fritz mit seinem Hund vor seinem Bett. Sie starten in das Gefäß, wo Fritz den gefundenen Frosch hinein getan hatte, damit dieser nicht weglaufen kann. (2) Um 1 Uhr gingen Fritz und sein Hund dann schlafen, doch der Frosch nicht denn dieser hatte andere Pläne, denn er wollte abhauen. (3) Dieses bemerkten Fritz und sein Hund um 3 Uhr dies war aber leider zuspät, denn der Frosch war schon weg. (4) Dann fingen die beiden an den Frosch zu suchen, doch bei der suche hatte der Hund seinen Kopf zu tief in das Gefäß gesteckt und kam aus diesem nicht mehr hinaus. (5) Doch Fritz störte dies nicht wirklich, denn er wollte nach dem Frosch suchen. (6) Er riss das Fenster auf, und fing mit dem Hund an nach diesem zu rufen, durch diese rufe fiel der Hund mit dem Gefäß auf dem Kopf aus dem Fenster, wodurch das Gefäß kaputt gegangen ist. (7) Der Hund freute sich sehr darüber, aber Fritz war davon nicht sehr begeistert. (8) Am Morgen gehen die beiden in den Wald um dort weiter nach dem

Frosch zu suchen. (9) Fritz versucht dies in einem Erdmenchen loch und der Hund an einem Bienenstock. (10) Fritz wird durch einen Biß vom Erdmenschen erschrocken und im gleichen Moment fangen die Bienen aus dem Bienenstock an den Hund zu jagen. (11) Fritz klättert schnell auf einen Baum um sich in Sicherheit zu bringen (12) Als Fritz gerade auf dem Baum war springt ihm eine Eule entgegen und versucht ihn zu verjagen. (13) Mit erfolg den Fritz und sein Hund fliehen auf einen Stein. (14) Aber auch dort sind sie nicht in Sicherheit, denn durch das abstürzen am Baum wird ihm erst zuspät klar, das es kein Baum war sondern ein Elchgewei. (15) Der Elch erschrack und fing an mit Fritz auf dem Gewei richtung Abhang zu laufen, Fritz Hund rannte Hinterher. (16) Der Elch blieb ruckartig stehn und Fritz und der Hund fielen den Abhang herunter mitten ins Wasser. (17) Der Hund versuchte sich an Fritz Kopf über Wasser zuhalten, doch Fritz schubste ihn herrunter ins Wasser. (18) Die Beiden sahen einen Baumstamm, auf den sie kletterten um sich nicht zu erkälten, weil das Wasser sehr kalt war. (19) Dann hörten sie ein quarken, wodurch sie 2 (zwei) Frösche entdeckten, doch als sie genauer hinschauten waren es 2 erwachsene Frösche mit mehreren kleinen Fröschen, somit hatten sie ihren Frosch wiedergefunden.

### **Text 30: Vika**

(0) Der Frosch und der Hund haben zusammen einen Frosch gefangen. (1) Danach sind die ins Bett gegangen. (2) Als sie schliefen, sprang der Frosch aus seinem Glas. (3) Der Hund hat das mitgekriegt und hat den Hund geweckt. (4) Zusammen haben sie ihn gesucht, beim suchen hat sich der Hund im Glas eingeklümpft. (5) Die beiden haben aus dem Fenster geguckt ob er raus gesprungen ist und weil das Glas am Hund so schwer war, ist er mit Glas runtergefallen. (6) Der Junge ist zu dem Hund gegangen und hat ihn aufgehoben, er war ein bisschen sauer. (7) Zusammen sind sie in den Wald gegangen und haben den Frosch gesucht. (8) Der Junge am Boden an einem Loch und der Hund an einem Baum bei den Bienen. (9) Der Hund hatte solange gesucht bis die Bienen sauer waren. (10) In der zwischenzeit hat der Junge auf einem Baum weiter gesucht. (11) Der Hund lief von den Bienen weg und der Junge hatte sich so erschrocken das er vom Baum fiel. (12) Da er so geschrien hatte, hatte sich die Eule auf dem Baum so erschrocken und ist hinter dem Jungen geflogen und wollte ihn picken. (13) Der Junge hatte den Vogel dann von ihm gejagt. (14) Die Eule flog weg. (15) Der Junge und der Hund haben dann weiter gesucht nach dem Frosch. (16) Der kleine Junge ist danach auf einen Felsen geklettert und hat dort weiter gesucht, aber dort war ein Hirsch am Essen und hat den Jungen auf seinem Geweih mitgenommen. (17) Der Hund rannte dem Hirsch hinterher. (18) Der Hirsch hatte erst später gemerkt das er denn Jungen in seinem Geweih hatte und warf ihn in den Teich, sein Hund sprang mit hinein. (19) Der Junge war sehr sauer. (20) Als er im Teich war hörte er auf einmal ein quaken und bedeutet dem Hund ruhig zu sein. (21) Hinter dem Baumstamm sah er dann den Frosch mit seiner Famillie und eines der kleine Frösche mit.

### **Text 31: Viktoria**

(1) Eines Morgens ging Tim mit seinem Hund spazieren und fand einen Frosch, den nahm er in einer Flasche mit nach Hause und stellte ihn bei sich im Zimmer ab. (2) Vor dem Schlafen betrachtete er mit seinem Hund, Fluffi den Frosch und überlegte was er mit ihm machen sollte. (3) Danach ging er ins Bett und in der Nacht als Tim schlief kam der Frosch aus dem Glas heraus, dies bemerkte Tim nicht. (4) Morgens stand Tim auf und entdeckte das leere Glas, Tim musste sich für die Schule fertig machen und hat dabei sein Zimmer durchwühlt und nach dem Frosch abgesucht. (5) Während dessen steckte Fluffi neugierig sein Kopf in die Flasche und steckte fest, Tim machte das Fenster aus und schrie nach dem Frosch, den er jedoch nicht fand. (6) Sein Hund, Fluffy hatte sein Gleichgewicht verloren und fiel aus dem Fenster, deshalb wurde Tim sauer und lief nach draußen um Fluffi zu holen, der sich aus dem Glas befreit hatte, da das Glas zerbrochen ist. (7) Nachdem er ihn draußen aufgefunden hatte, gingen sie kurz in den Wald den Frosch suchen, sie guckten in allen Löchern nach, dabei entdeckte Fluffi den Bienenstock. (8) Fluffi sprang herum und riss den herunter und die bösen Bienen jagten ihm hinterher, dies merkte Tim nicht, der schaute im Baumloch nach und wurde von einer Eule erschreckt, dann versuchte er sich vor der Eule zu schützen, die ihm nachgeflogen war, die Eule hat sich nach einer Zeit beruhigt und sich auf den Baum gesetzt. (9) Tim hatte noch nicht aufgegeben und kletterte auf große Steine und bemerkte dabei nicht, dass es Hörner eines Elches waren an denen er sich festhielt, der Elch erhob sich und Tim blieb in seinen Hörnern stecken. (10) Der wütende Elch fing an zu laufen und blieb plötzlich am Abhang stehen, dabei fiel Tim herunter. (11) Unten am Abhang war ein Bach in den er hineinfiel und Fluffy ihm auf dem Kopf landete, Tim hörte Froschgeräusche und bat Fluffy ruhig zu sein. (12) Sie kletterten auf einen kaputten Baumstamm, hinter dem sie Frösche auffanden. (13) Einen Frosch nahmen sie mit nach Hause und verabschiedeten sich von den anderen Fröschen.